Lealtad Social

Un compromiso con la ciudad

COLECCIÓN CONOCIMIENTO

HÉCTOR SEVILLA

LEALTAD SOCIAL

COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA

COMUNICACIÓN CIENTÍFICA PUBLICACIONES ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

CC
COLECCIÓN CONOCIMIENTO

Cada libro de la Colección Conocimiento es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos. Invitamos a ver el proceso de dictaminación transparentado en

https://doi.org/10.52501/cc.048

www.comunicacion-cientifica.com

Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de libros de investigación digitales e impresos en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales de dictaminación, comités y ética editorial, acceso abierto, medición del impacto de la publicación, difusión, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indización internacional.

LEALTAD SOCIAL

Un compromiso con la ciudad

Héctor Sevilla

COLECCIÓN
CONOCIMIENTO

Sevilla Godínez, Héctor

Lealtad Social : Un compromiso con la ciudad / Héctor Sevilla. — Ciudad de México : Comunicación Científica, 2022. — 215 páginas. — (Colección Conocimiento).

ISBN 978-607-99746-7-1

DOI 10.52501/cc.048

1. Educación comunitaria. 2. Responsabilidad social — Aspectos sociales. 3. Lealtad — Aspectos sociales. 4. Participación social. I. Título. II. Serie.

LC: LC215 Dewey: 370.115

D.R. Héctor Sevilla Godínez, 2022

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2022

D.R. Ediciones Comunicación Científica S.A. de C.V., 2022
Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,
Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México, México,
Tel. (52) 55 5696-6541 • móvil: (52) 55 4516 2170
info@comunicacion-cientifica.com • infocomunicacioncientifica@gmail.com
www.comunicacion-cientifica.com comunicacioncientificapublicaciones
@ComunidadCient2

ISBN 978-607-99746-7-1
DOI https://doi.org/10.52501/cc.048

Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License que permite el uso, intercambio, adaptación, distribución y transmisión en cualquier medio o formato, siempre que dé el crédito apropiado al autor, origen y fuente del material gráfico. Si el uso del material gráfico excede el uso permitido por la normativa legal deberá obtener el permiso directamente del titular de los derechos de autor.

Esta obra fue dictaminada mediante el proceso de pares ciegos externos, puede consultar el proceso transparentado en **https://doi.org/10.52501/cc.048**

A mi padre,
por mostrarme a su manera
el valor de la lealtad.

Héctor Sevilla

Realizó un posdoctorado en Psicología Social en la UK de Buenos Aires. Es doctor en filosofía por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Miembro del Sistema Nacional de Investidadores del Conacyt, de la Academia Mexicana de Ciencias, de la Sociedad Académica de Filosofía de España y de la Asociación Filosófica de México. Es profesor e investigador en la Universidad de Guadalajara. En su obra sobresalen sus libros *Contemplar la nada* (2017), *Filosofía transpersonal* (2018), *La sombra del candelabro* (2018), *Espiritualidad filosófica* (2018) y A*sombro ante lo absoluto* (2021). Ha publicado más de 120 artículos en revistas indexadas de 20 países. Contribuye con sus estudios al ámbito de la filosofía de la religión, la educación y la metafísica.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1055-6059

Resumen

Este libro pretende aportar algunas sendas de reflexión para la promoción de la lealtad social en cualquier ámbito que incluya individuos despiertos y dispuestos. En primer término, se ofrecen distintas aristas para integrar la lealtad social en seis dimensiones de la educación: la antropológico-filosófica, la sociológica, la psicológica, la administrativa, la didáctica y la ética. Además, se aluden un conjunto de contextos y situaciones que engloban distintas encrucijadas de México: *a)* el uso de la noción de progreso en torno a la ciencia (sobre la cual es importante indagar para percibir la estatura de su discurso); *b)* la implementación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo (las cuales se requieren para incluir a los desfavorecidos); *c)* la proliferación de la violencia (que debe ser comprendida y juzgada).

Palabras clave: Educación social, Ciudadanía, Participación social, violencia.

DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL A LA LEALTAD SOCIAL

El término "responsabilidad social" ha sido utilizado de manera recurrente en tono discursivo. Por ello, repensar la responsabilidad social es una práctica urgente que requiere problematizar el concepto. Si bien se ha reiterado que quienes se dedican a la educación deben convertirse en facilitadores, también cabe que propongan una óptica más compleja o profunda para comprender de verdad lo que se encuentra en la raíz de lo estudiado.

Si no repensamos la responsabilidad social tenemos el riesgo de aparentarla mediante la referencia de cuentas, estadísticas o diversas informaciones, perdiendo de vista lo que está en la base de su auténtica práctica: la lealtad social. No todo acto asociable a la responsabilidad social garantiza que el individuo sea realmente responsable; es posible aparentar esa virtud a partir de certificaciones o validaciones externas que se centran en distintos indicadores.

Si bien las mediciones de la responsabilidad pueden resultar útiles, no siempre están acompañadas de una actitud honesta de lealtad social. No todo acto responsable implica lealtad, pero ésta siempre desemboca en conductas que pueden englobarse en algún parámetro de la responsabilidad social. Dicho de otro modo, la lealtad social es lo que sustenta la responsabilidad al constituir su esencia e impulso. Por ello, conviene fusionar la lealtad sustancial con la práctica responsable y es deseable que los planteamientos filosóficos se vinculen con distintos indicadores que evidencien la puesta en práctica del discurso.

Cuando algunos estudiantes realizan su protocolo de investigación en la universidad pretenden realizar de manera inmediata el trabajo de campo, pero los asesores señalamos que antes deben realizar la estructuración teórica de su investigación y comprender los significados centrales que están involucrados

con su proyecto. Un proceso similar corresponde a quienes desean mostrar indicadores de responsabilidad social en las organizaciones (escolares o empresariales) sin sustentarse en la lealtad social.

Somos leales a la sociedad cuando investigamos la situación de la comunidad en la que estamos arraigados, buscando alternativas de colaboración que beneficien al mayor número de personas posible, de acuerdo con las condiciones de nuestra existencia. Semejante lealtad implica vincularse con los grupos sociales, propiciando vetas de desarrollo para la ciudadanía; todo esto nos exige conocer el pasado de la ciudad o del país y reconocer su potencial de mejora.

Es obvio que las sociedades no están constituidas en su mayoría por individuos desarrollados o dotados con el más alto nivel de conciencia, de modo que la lealtad social se erige en función de la carencia, a partir de las limitaciones que muestra la ciudadanía. Es más sencillo ser leal a una sociedad en la que todos cumplen responsablemente con su labor u ofrecen su talento para la construcción de una comunidad más justa y equitativa; no obstante, incluso en las sociedades problemáticas, la pobreza, la violencia o la ignorancia son factores que ofrecen una oportunidad de mejora y determinan el grado de compromiso que los ciudadanos comparten.

Resulta cotidiano toparse con individuos desinteresados de su patria, deseosos de imitar cualquier modelo de conducta destilado de otros países; también es común contactar a personas con un bajo compromiso social, que ensucian las calles, realizan su trabajo de manera mediocre, estafan, engañan, violentan o generan conflictos al relacionarse con los demás; no son inusuales los que critican con el mero afán de destruir, los que discriminan, los que no se unen a los reclamos genuinos o los que maltratan el medio ambiente, la flora, la fauna y los recursos de la Tierra en función de sus intereses o comodidad. Es amplio el grupo de los que se han alejado de la ciencia, de la mística, del arte, de la filosofía o, en suma, de la sensibilidad hacia lo externo, debilitando sus facultades racionales, intuitivas, emocionales o estéticas. Aun en tales casos es necesario y heroico trascender la molestia inicial y comprometerse para ofrecer sin tregua las facultades de las que uno dice estar constituido, no tanto en función de recibir elogio o alabanza (que en ocasiones nunca llegan), sino por la eximia lealtad social correspondiente.

Repensar la responsabilidad social y comprender su sostén en la lealtad social exige el desarrollo de una óptica multidisciplinaria que abarque aspectos sociológicos, filosóficos, psicológicos y políticos. Debe considerarse que la educación es un subsistema social que legitima algunas prácticas sociales. Corresponde al educador leal revisar la manera en la que se reproducen dichas prácticas. La motivación de lograr estatus y reconocimiento condiciona lo que sucede en las instituciones educativas; todos estamos sujetos a someternos a ese juego, incluso mediante la legitimación de ser vistos como personas o instituciones socialmente responsables. Es obvio que tal pretensión es una trampa que mantiene el truco de validarse mediante una categoría apreciable. El problema no es el reconocimiento, sino utilizarlo como un escudo para esquivar lo que corresponde realizar por los demás. Más óptima es la distinción derivada de actos leales que un estatus inmóvil que permanece como maquillaje de la deslealtad. Podemos trabajar con otros cuando logramos distinguir lo que cada uno ofrece sin que esto nos conduzca a tratar de manifestar que estamos por encima de ellos.

El paradigma funcionalista ha propiciado que los sistemas educativos se conviertan en instituciones capacitadoras al servicio de las empresas. Tal estado de la cuestión es comprensible, pero contradice el ideal de forjar ciudadanos críticos, no sólo trabajadores u obreros sumisos. Los sistemas educativos no han favorecido la igualdad prometida y su limitada cobertura reproduce un sistema que evidencia las diferencias y genera discriminación; por ello, cabe replantear lo que significa educar.

La educación contemporánea tiende al credencialismo, focalizando su atención en los títulos, reconocimientos o diplomas que logren portar los individuos. No obstante, los títulos no representan los saberes, ni mucho menos la lealtad social de quien lo incluye en su currículum. Los procesos educativos se abaratan cuando las instituciones visualizan a los estudiantes como *clientes*, simplificando su avance escolar hasta el punto de reducir sus obligaciones a la consigna de pagar las colegiaturas con puntualidad. El esfuerzo, el rigor y la seriedad son cambiados por la comodidad, la flacidez y la flexibilidad excesiva. En un contexto como tal, es necesario confrontar los patrones comunes y replantear los esquemas con los que estamos comprendiendo las cosas: más que buscar credenciales, podríamos repensar nuestro *ethos*, elegir un rol y asumirlo con profundidad. Cuando no

se comprende la propia misión se reproduce cualquier modelo que sea ofrecido como algo novedoso y deseable. Podemos posicionarnos como educadores, pero debemos evitar la violencia simbólica de imponer conductas irracionales. Incluso la obligatoriedad de la responsabilidad social resulta incongruente cuando se juzga a quien no se ajusta a la noción institucional de lo que eso significa.

En ese sentido, la imposición de las prácticas en función de su moralidad no deja espacio para la elección. Se requiere que las personas estén provistas del sentido crítico suficiente para poder ejercer su criterio. Por ello, corresponde revisar el trasfondo implícito en cada plan de estudios y analizar por qué se ofrecen los contenidos que están vertidos ahí. Más allá del ámbito escolar o universitario, también es oportuno reconocer la influencia simbólica de los medios de comunicación, el tipo de discurso social que impera en los ámbitos urbanos, así como las prácticas y rituales que reiteran cada día los individuos que habitan cada país: apología de la violencia, sumisión a los dictados del progreso sin atender lo que ello implica, abuso de las Tecnologías para la Información y Comunicación (TIC), adoctrinamiento religioso y tantos otros fenómenos.

Es importante recuperar la conciencia de tres derechos que corresponden a las personas: el uso de su capacidad racional, la socialización de lo razonado y la liberación. Es necesario liberarnos de algunos paradigmas que hemos aprendiendo sin cuestionarlos. En ese tenor, somos socialmente responsables cuando promovemos el criterio propicio para el desaprendizaje (eliminar las creencias opresoras) y para el cuestionamiento o la discriminación de la información. En la era digital resulta fundamental el pensamiento crítico o, en cualquier caso, la elaboración de un tipo de pensamiento. Como individuos leales a la sociedad nos corresponde ser transformadores, ciudadanos que no sólo hagan cosas o que promuevan acciones, sino que tengan conciencia del motivo por el cual las promueven. Esto requiere disciplina, concentración, constancia y conciencia.

También es importante preguntarnos ante quién decimos que somos responsables; si decimos que rendimos cuentas a la sociedad, caemos en un abismo impersonal porque la noción de *la* sociedad no es específica. Para que la lealtad sea social requiere antes haber sido hacia uno mismo. No hay lealtad social sin consideración personal, sin una práctica de cuidado de sí.

La lealtad social se asume de manera personal; en contraste, la evaluación de la responsabilidad social requiere una inspección externa o algún parámetro establecido.

Nuestra responsabilidad es con aquel con quien definimos lo que somos. La lealtad implica asumir responsabilidad de nuestro propio ser. Cuando existe lealtad hacia uno mismo, entendiéndonos como entes colectivos, se dibujará la lealtad social. Cuando la lealtad existe, la responsabilidad es una consecuencia, de modo que no necesita ser obligada. Es laudable educar para la responsabilidad social, pero es más significativo hacerlo con la mirada puesta en la lealtad comunitaria. Un sujeto socialmente leal estará dispuesto a dirigir su conducta al servicio de los demás, sin importar que exista quién reconozca, aplauda, certifique, valide, legitime o aprecie su responsabilidad. Él es el premio para sí mismo, su conducta es congruente con su fidelidad y con su propia misión.

En tal orden de ideas, cada universidad tendría que plantearse de qué manera es responsable en su contexto particular para, partiendo de tal concreción, promover lo que los griegos conocían como *paideia* o el arte de formar ciudadanos, impulsando en ellos el amor hacia su ciudad, el aprecio por la sociedad y la vinculación con los procesos de crecimiento colectivo. Asimismo, es importante distinguir que la promoción de la lealtad no admite el olvido de sí o el sacrificio de la propia identidad; en realidad se requiere de lo contrario: favorecer el desarrollo personal a partir de la colaboración con los otros.

Si bien el sueño de la autorrealización sigue teniendo seguidores optimistas, nos corresponde evidenciar su distorsión. El concepto original de Maslow se utilizó en el ámbito empresarial como justificación ideologías promotoras del desarrollo individual a costa de cualquier cosa o de quien sea. Hablemos menos de autorrealización y más de realización comunitaria. En ese sentido, la lealtad social comienza cuando un individuo se plantea de manera crítica el valor del *status quo* de la sociedad. No se trata de ser leales a lo que no sirve o es defectuoso, inapropiado y mediocre, sino de percibir que la verdadera lealtad consiste en desenterrar lo mejor de la sociedad, a pesar de que ese proceso no sea cómodo o represente boyantes exigencias. Si todos fuéramos socialmente responsables no habría necesidad de promover la responsabilidad; si todos mostráramos lealtad no habría necesidad de incitar ninguna transformación porque todo estaría

justo en su sitio. En ese sentido, no cabe poner el pretexto de que los demás no ofrecen lo mejor de sí o que la ciudadanía es la culpable de que no hagamos algo por el progreso social. Mantenerse comprometido ante la apatía de otros se vuelve evidencia de lealtad.

Necesitamos volvernos leales debido a la carencia y deslealtad existentes. Cuando nos damos cuenta de que emergemos de una situación caótica comprendemos que las crisis tienen sentido; de tal modo, conviene revalorar las dificultades y las carencias que existen en cada ámbito social o educativo para así replantear hacia dónde debemos encaminar la lealtad y ser responsables en lo concreto, no mediante una abstracción. Cada persona sabe quién es hasta que ubica su función en la comunidad (familia, nación, continente, mundo o cosmos), así que superemos la pululante obsesión por el crecimiento individualista y rompamos nuestro cerco hermético ante la conciencia de las posibilidades de nuestra existencia.

La sociedad se encuentra determinada por las relaciones materiales de producción, por la carencia de recursos y por la inadecuada distribución de la riqueza; en ese tenor, cabe denunciar la disminución del apoyo a la investigación rigurosa, el aumento del desempleo y la violencia, el abuso de la tecnología o el condicionamiento del rigor científico en aras de la complacencia de quienes donan los recursos para su ejercicio. En ese sentido, la lealtad social, en su manifestación responsable, debe incluir una óptica política a partir de la cual se señalen las incongruencias e irregularidades de los gobernantes de la nación. Adquirir la capacidad de saber denunciar es parte del proceso de conjugación de la lealtad social. La criticidad, la tecnología y la educación pueden aportar soluciones, siempre y cuando su ejercicio se impregne de lealtad social.

Se ha vuelto costumbre mencionar que la educación es responsable del avance o retroceso de la sociedad, pero también debemos denunciar que los sistemas políticos y económicos determinan el avance de los países. Las instituciones educativas tienen la obligación de posicionarse y exigir congruencia a quienes gobiernan, de modo que no sean solo ellos quienes exijan calidad educativa, sino que la sociedad exija de ellos calidad política.

La auténtica lealtad social combate la carencia al salvaguardar el bienestar económico individual. En tal óptica, educar para

la lealtad social debe incluir algunas nociones básicas para edificar una mejor calidad de vida a partir de finanzas saludables. Logramos ofrecer más a los demás cuando nos ocupamos de nuestras necesidades y logramos satisfacer algunas de ellas. Tenemos que educar hacia la sustentabilidad del propio desarrollo personal, siempre y cuando, en función de eso, exista disposición para poder colaborar con otros.

No debe confundirse el asistencialismo con la intervención; lo primero alude la ayuda transversal que se reduce a una sola vez; lo segundo promueve la modificación de las prácticas sociales que son el caldo de cultivo de la imposición y la injusticia. Aunque es útil el ejercicio de la lealtad social, no puede ser reducido a ayudas eventuales que se traducen en meras pausas de la precariedad.

También debe notarse las diferencias entre el pragmatismo inmediato y los planes a largo plazo que requieren de una adecuada visión de largo alcance; esto último difiere de hacer las cosas porque alguna instancia nos va a evaluar o acreditar. Es distinto vivir al día que proyectar el futuro; si las universidades e instituciones educativas anhelan ser socialmente leales, les corresponde volver su mirada hacia la situación de los profesores y reconocer que muchos de ellos se sostienen en la precariedad, que algunos están saturados de actividades y que no todos son capaces de repensar su práctica por estar absortos en la vorágine de la inmediatez excesiva.

Educar para la lealtad social implica volverse integrador de las personas con discapacidad, no únicamente hablando de ellas en los foros públicos, sino asumiendo la responsabilidad de ofrecer un plan nacional que ofrezca alternativas para su inclusión. En este ámbito, las instituciones educativas deben distinguir que no es lo mismo incluir que integrar, tal como tampoco es idéntico imponer la igualdad que favorecer la equidad; al hablar de igualdad no debiéramos nulificar las singularidades y al mencionar la equidad tendríamos que distinguir las pluralidades. Lo único en lo que somos iguales es que somos diferentes.

Ejercer la responsabilidad, sostenidos en la lealtad, produce satisfacción y orienta al bienestar. Es prioritario que las conductas responsables sean elegidas de manera voluntaria, porque cuando no es así se vuelven una carga que produce tensión y frustración. Algunos de los discursos que enuncian y abordan la responsabilidad social reiteran la coacción o la obligación en

nombre del reconocimiento o la validación social; no obstante, la lealtad auténtica no puede ser obligada. La lealtad es una opción cuya naturaleza íntima consiste en ser elegida y no impuesta. Se puede cumplir con cualquier reglamento a partir de la obligación, pero la lealtad requiere de un pesebre interior. Si bien es cierto que la lealtad puede ser inducida o testimoniada, su fondo y sostén es la convicción personal.

La plenitud de cada persona se asocia con la construcción de su sentido de vida, de modo que alguien es socialmente leal cuando es capaz de enraizar su sentido en la promoción del bienestar social. La salud de los miembros de un sistema se vuelve posible cuando éste tiende a la sanación. Somos seres históricos, así que nos corresponde mostrar lealtad con los que aún no han nacido y con los que han muerto; es menester una mirada honesta y sensible hacia la historia que nos antecede. Asumir nuestra lealtad ante los seres humanos del pasado, del presente y del futuro nos conduce a responsabilizarnos de nuestra trascendencia en el tiempo de este mundo.

Repensar la responsabilidad social y encontrar su ineludible vínculo con la lealtad constituye un procedimiento fundamental en la práctica educativa. Tomando en cuenta las líneas descritas, el presente libro tiene la pretensión de aportar algunas vetas de reflexión para la promoción de la lealtad social en cualquier colectividad que incluya individuos despiertos y dispuestos.

Para cumplir con tal intención, la estructura de esta obra consta de dos partes que están vinculadas entre sí. En la primera parte se aportan variadas consideraciones en torno a la lealtad social, ofreciendo aristas para fortalecer seis dimensiones de la educación. En ese sentido, al referir los elementos constituyentes de la dimensión antropológico-filosófica, la sociológica, la psicológica, la administrativa, la didáctica y la ética, se propone la práctica de la lealtad social (no sólo del discurso de la responsabilidad) en las instituciones educativas.

En la segunda parte se aluden un conjunto de contextos y situaciones que engloban distintas encrucijadas actuales que requieren de lealtad social: *1)* el uso de la noción de progreso en torno a la ciencia y su posible adherencia a intereses privados; *2)* el acceso a la tecnología en el ámbito educativo, no siempre orientado a la inclusión de los menos favorecidos; *3)* la reiteración de la violencia, la cual debe ser comprendida y juzgada.

Sirvan estas páginas para que el lector encuentre sintonías y oportunidades de reflexión en torno a la lealtad social, la violencia, la ciencia, la tecnología y la educación, sabiéndose parte de la comunidad de los que están llamados a operar lealmente en beneficio de sí, de su sociedad y del entorno global en el que nos ha correspondido existir como entidades productoras de luz y oscuridad.

I

LEALTAD SOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

EDUCAR PARA LA LEALTAD SOCIAL

Los modelos educativos tienen como propósito que los esfuerzos, intereses y conocimientos del personal académico y directivo se conjuguen para obtener una visión compartida y clara de la intención formativa. Los profesores son quienes difunden y promueven el interés y la pasión por el saber entre sus estudiantes, ellos son intermediarios del modelo educativo, así como todos los que forman parte de las escuelas, colegios y universidades. En la misma medida en la que los estudiantes se involucren por sus propios saberes serán responsables de ejercer con libertad las decisiones de su trayectoria académica.

El corazón de todo proyecto educativo delinea una intencionalidad fundamental de la labor docente. En ese sentido, la propuesta educativa, su comprensión, su lineamiento y su estructuración, emergen de una concepción concreta del ser humano. En todo caso, lo que se busca es resignificar el ser y quehacer de los miembros del sistema educativo.

La actual globalización ha atraído beneficios y daños; por un lado, se han diversificado los medios de comunicación, de intercambio de información y de ampliación de los comercios; por otro, se ha diferenciado la riqueza de los países y se ha convertido a los trabajadores en simples recursos al servicio de monopolios internacionales, lo cual ha intensificado las presiones económicas y el involucramiento de algunas naciones en las dinámicas internas de otras. A pesar de ello, aún existen posibilidades de interacción respetuosa, crecimiento sostenible y colaboración solidaria.

En la comprensión de semejante contexto, los modelos educativos centrados en la lealtad social deben preservar el carácter comunitario del desarrollo, en función de que el bienestar colectivo

está por encima de los intereses particulares. En su intención de ser espacios de formación, las instituciones educativas necesitan valorar la dignidad personal de sus miembros. A la vez, es de esperar que los ambientes educativos sean congruentes con la responsabilidad ética que concierne a los estudiantes y docentes. Si bien no cabe imponer un conjunto de valores a los miembros de las comunidades educativas, sí se espera su coincidencia con los ideales de la educación.

La configuración de un modelo de lealtad social que impregne las distintas dimensiones de la educación implica apertura a los cambios y entera disposición para atender las dinámicas económicas, políticas, culturas y científicas del país. Se necesita flexibilidad para entender los contextos y constante análisis ante lo que estos presentan. Es de esperar que las instituciones educativas se vuelvan multiculturales, promuevan la ciencia, implementen distintas tecnologías, propicien manifestaciones artísticas y logren crear conocimientos a través de la investigación.

Es menester que los egresados de cualquier ámbito educativo sean capaces de gestionar cambios sustanciales en sus distintas áreas de inserción a través de un juicio sólido que comprenda y revierta las situaciones complejas de perjuicio social y humano. Ser competente no debe ser entendido como la cualidad de desenvolverse de manera pragmática o visceral, sino ejercer un criterio razonable y hacer que las capacidades propias coadyuven con el bienestar social.

En ese sentido, una de las funciones de los directivos académicos consiste en promover el desarrollo del personal docente y evaluar su desempeño. Del mismo modo, es labor de los docentes actualizar los planes de estudio para que estén alineados con las necesidades de la región en la que está inserta la escuela, colegio o universidad. Esto logrará que los programas académicos estén mejor arraigados y que los estudiantes sean favorecidos con una planeación optimizada.

La investigación, entendida como un acto de compromiso con la vida y de apasionado cuestionamiento sobre el ser humano y su realidad, puede aportar soluciones ante la mecanización del estudio o el seguimiento de prácticas didácticas obsoletas que son reproductoras de actitudes alienantes que esclavizan y adormecen la creatividad.

En lo que respecta a las actitudes del profesorado y de los miembros de la comunidad educativa, habrán de caracterizarse

por desarrollar una cultura educativa centrada en el diálogo, el respeto a la diversidad, la construcción de canales de comunicación, la valoración del conocimiento y la disposición para la interacción multidisciplinaria.

En la perspectiva de Flórez, existen cinco interrogantes fundamentales que debe responder un modelo educativo, a saber: "*a)* qué tipo de hombre interesa formar; *b)* cómo y con qué estrategias técnico-metodológicas; *c)* a través de qué contenidos, entrenamientos o experiencias; *d)* a qué ritmo debe adelantarse el proceso de formación; y *e)* quién predomina o dirige el proceso, si el maestro o el alumno".[1] Además, resulta fundamental incluir un conjunto de referentes éticos y antropológicos, así como aspectos concernientes a la autocrítica institucional y personal.

La intención de esta primera parte del libro no sólo es aportar una serie de criterios o recomendaciones, sino clarificar las dimensiones educativas que constituyen la cultura universitaria integrada por estudiantes, docentes, investigadores y coordinadores, de modo que cada uno de ellos participe en la construcción de una dinámica colectiva orientada a la lealtad social.

A continuación, se delimitarán cada una de las dimensiones que son ineludibles en todo modelo educativo que tenga la intención de promover la lealtad social. En cada caso serán enunciados los paradigmas, constructos, ideales, procedimientos y estrategias que fundamentan las siguientes dimensiones: *1)* antropológico-filosófica; *2)* sociológica; *3)* psicológica; *4)* didáctica; *5)* ética; *6)* administrativa.

La consideración de los elementos implícitos en cada dimensión de la realidad educativa representa el primer paso de las instituciones para manifestarse leales a la sociedad. Sirva el presente esfuerzo para el favorecimiento de la reflexión en torno a las dimensiones que deben ser integradas en los modelos educativos y su consolidación como proyectos de formación para la lealtad social.

1. Flórez, *Hacia una pedagogía del conocimiento*, p. 164.

1
DIMENSIÓN FILOSÓFICA DE LA EDUCACIÓN

La dimensión antropológico-filosófica de los modelos educativos está llamada a fundamentar el corpus conceptual en el que se aterriza el ideario institucional. En esta dimensión se incluyen las concepciones sobre el tipo de saberes que se desean proponer y las maneras de lograrlos, facilitarlos o desarrollarlos, así como la idea de hombre (o humano) de la cual partimos. También es menester de la labor antropológico-filosófica preguntarse por la orientación y lineamiento de los planes de estudio. Por lo tanto, concretar esta dimensión "implica identificar las teorías que sustentan los modelos pedagógicos, los cuales son el resultado de la producción material y científica de una determinada sociedad y de un determinado momento histórico".[1]

Con lo anterior se admite que "la formación está articulada en un discurso más amplio y se le reconoce como perteneciente a un amplio conjunto teórico".[2] Cuando la dimensión antropológico-filosófica se fundamenta de manera correcta "se pueden identificar los distintos elementos que permiten la construcción de una visión particular del sujeto que participa del acto educativo y es de ahí de donde se deriva la respuesta al resto de las dimensiones".[3]

Los aspectos fundamentales que aclara la dimensión antropológico-filosófica son los siguientes: *a)* noción de conocimiento; *b)* sujeto y procesos de enseñanza; *c)* educación para la vida y el *insight*; *d)* visión del humano como un ser que crea; *e)* conciencia

1. Arreola, *Evaluación holística del modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles*, p. 97.
2. *Ibíd.*
3. *Ibíd.*

del límite; *f)* aprecio por el conocimiento y el trabajo colectivo; *g)* saberes para la lealtad social. Enseguida se abordará cada uno de los mismos.

Noción de conocimiento

El acto de conocer es una facultad humana que es consecuencia de la naturaleza cuestionadora del individuo; así, deseoso de encontrar respuestas, el sujeto emprende el viaje de la búsqueda de sí mismo a través de su conocimiento del entorno. Si bien "la creatividad no es enseñable",[4] al menos sí es posible generar los entornos que la propicien o faciliten.

Los conocimientos derivados de la indagación requieren del cumplimiento puntual de algunos procesos cognitivos, tales como observar, asociar, comprender, intuir, razonar, comparar, innovar y validar. De manera concreta: *a)* la persona observa la realidad; *b)* la relaciona con otros conceptos o vivencias similares; *c)* genera una concepción que le permite relacionarse con lo contactado; *d)* concibe nuevas formas de comprenderlo; *e)* discierne cuál de esas formas es más racional; *f)* la compara con otras nociones; *g)* innova una visión alterna; *h)* valida su concepción siguiendo distintas reglas.

El conocimiento es una derivación sintética de la experiencia de contactar el mundo que nos circunda. No se obtiene de manera exclusiva de los libros, sino que incluye la serie de experiencia y saberes que son detonados a partir del trato cotidiano con otras personas que, en medida de lo deseable, coadyuvan para el descubrimiento de la realidad. Conocer no consiste en responder los cuestionamientos del profesor, sino en desarrollar el grado de conciencia necesario para constituirse como agente de cambio.

Sujeto y procesos de enseñanza

Los planteamientos educativos se sustentan en una serie de consideraciones antropológicas de las que parte y surge la didáctica. Los estudiantes que se desempeñan de manera indepen-

4. Flórez, *op. cit.*, p. 100.

diente[5] requieren claridad en los objetivos y conocer los procedimientos que utilizan. No son suficientes los esfuerzos aislados o desarraigados, es necesaria una revolución del ser y proceder de las instituciones educativas, una "revolución científica"[6] que modifique los paradigmas y nos conduzca a reflexionar las tendencias de la educación a distancia en América Latina,[7] así como las concepciones que se han forjado sobre la misma en el Caribe y el resto de países hispanoparlantes de América.[8]

Es preciso que la práctica de la virtualidad, así como la educación semipresencial y a distancia, sean un aliciente para la práctica educativa[9] centrada en el estudiante, de modo que el uso de recursos virtuales[10] y tecnológicos[11] promueva su reflexión. En sintonía con tal perspectiva sobre el conocimiento y su propiciación, la elaboración de significados tiene su origen en la asociación subjetiva, cuestión en la que influye el entorno del estudiante.

La generación de significado, sostén elemental de una educación centrada en el estudiante, surge tras contactar de manera focalizada y atenta el propio entorno. De acuerdo con Coll,[12] cuando el aprendizaje opera a partir de significados arraigados permite al individuo generar su sentido de vida. Esta realidad confronta a las instituciones educativas porque las conduce a reconocerse portadoras *no exclusivas* del conocimiento.

Reconocer que el individuo es responsable de sobre su propio aprendizaje implica asumir que la construcción del conocimiento[13] no es una labor que concierne a un grupo de pensadores, sino a la colectividad. Esto supone que el docente necesita aprender a "enseñar en entornos virtuales",[14] favorecer la re-

---

5. Santos De los, "El estudio independiente, consideraciones básicas", pp. 9-20.

6. Kuhn, *¿Qué son las revoluciones científicas?*

7. García, *Concepciones y tendencias de la educación a distancia en América Latina*.

8. Mena, *La educación a distancia en América Latina y el Caribe*.

9. García, *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*.

10. Duart y Sangrà, *Aprender en la virtualidad*.

11. *Cfr.* Heredia y Romero, "Un nuevo modelo educativo centrado en la persona: compromisos y realidades", pp. 53-75.

12. Coll, "Significado y sentido en el aprendizaje escolar", pp. 131-142.

13. Coll, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*.

14. Onrubia, "Aprender a enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento".

flexión a distancia y construir conocimiento con el uso de las tecnologías contemporáneas.

Lo anterior ha llevado al desarrollo de sistemas telemáticos[15] que favorecen la interacción de la que procede el conocimiento, la reflexión y la creación de significados personales. Asistimos a la era del constructivismo digital[16] y ha quedado acentuada la importancia de la interacción y la comunicación para la formación de comunidades de aprendizaje en red.[17] El salto cualitativo consiste en trasladarse del aprendizaje en red hacia la consolidación de una red de aprendizaje.[18]

Los estudiantes tienen en sus manos el uso y aprovechamiento de las TIC,[19] para lo cual es fundamental que discriminen con atención la información y realicen ejercicios críticos y filosóficos en torno a los contenidos[20] con la intención de concretar sus propios aprendizajes. Centrarse en los problemas cotidianos propicia beneficios en el aprendizaje de los estudiantes.[21] Por ello, no solo se trata de incorporar las herramientas digitales, sino que "lo fundamental es cómo se utiliza el recurso y las competencias instrumentales, reflexivas y de análisis que se tengan para fortalecer el hecho educativo".[22] Cuando esto es realizado de manera adecuada y el profesor ofrece atención personalizada se mejora la percepción del estudiante hacia él.[23]

---

15. *Cfr.* Hansen y otros, "Using telematics for collaborative knowledge construction", pp. 169-196.

16. *Cfr.* Jonassen, "Constructivism and Computer - Mediated Communications in Distance Education", pp 7-26.

17. Lozano, "Comunidades de aprendizaje en red: diseño de un proyecto de entorno colaborativo".

18. Suárez, *Del aprendizaje en red a una red de aprendizaje*.

19. *Cfr.* Martínez y Raposo, "Las TIC en manos de los estudiantes universitarios", pp. 165-176.

20. Fainholc, *La lectura crítica en internet*.

21. *Cfr.* Scardamilia y Bereiter, "Process and product in Problem-Based Learning (PBL) research", pp. 185-195.

22. Arreola, *op. cit*., p. 154.

23. *Cfr.* Rovai y otros, "Student evaluation of teaching in the virtual and traditional classrooms: A comparative analysis", pp. 23-35.

Educación para la vida y el *insight*

De acuerdo con Bauman, el propósito de la educación es y debe seguir siendo la preparación de los jóvenes para la vida, en cada tiempo y circunstancia. En tal sentido, "para ser *práctica*, una enseñanza de calidad necesita propiciar y propagar la apertura de la mente, y no su cerrazón".[24] Tal apertura se sustenta en la comprensión de las inteligencias múltiples,[25] puesto que no es óptimo someter el aprendizaje a un ritmo grupal en el que la importancia de los procesos personales queda menospreciada.

Uno de los intereses centrales de la educación centrada en el estudiante consiste en generar lo que Lonergan denominó *insight*, lo cual implica "un chispazo inteligente que no es cualquier acto de atención, inteligencia o memoria, sino el acto de entender lo que sobreviene".[26] El *insight* es la comprensión personal que proviene del filtro subjetivo con el que se interpreta la realidad, con lo cual se explica y da sentido a lo que se percibe del mundo, las relaciones, los otros y uno mismo. La concepción del humano como un ser que efectúa el *insight* resulta congruente con una educación que "está centrada en quien aprende, en sus intereses y maneras de aprender, revalorizando espacios y relaciones con la vida cotidiana y el posible ejercicio profesional".[27]

Los modelos educativos que propician lealtad social toman en cuenta las condiciones y circunstancias contextuales, facultando con ello la comprensión del estudiante y su autonomía.[28] A su vez, al concebir al hombre y a la mujer como seres con capacidad para elegir y gestionarse a sí mismos, se impulsa el desarrollo de la conciencia crítica y la libertad de pensamiento del estudiante. La orientación que sustentan los programas educativos debe fortalecer la autogestión a través del conocimiento; por ello, es de esperar que los cursos tengan una adecuada flexibilidad que favorezca la calidad de la interacción entre el estudiante y el profesor.

Partiendo del reconocimiento de su propio entorno, los profesores requieren adquirir una visión internacional, en función de que los conocimientos que proponen trasciendan la frontera

24. Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, p. 39.
25. Gardner, *Estructuras de la mente*.
26. Lonergan, *Insight: Estudio de la comprensión humana*, p. 11.
27. Universidad de Guadalajara, *Modelo Educativo Siglo XXI*, p. 89.
28. Manrique, *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*.

de su contexto. Al admitir que el humano es capaz de ser leal a su entorno se reconoce que su aporte va más allá de su comunidad.

Creatividad

Solo es posible favorecer la lealtad social cuando se observa al hombre y a la mujer como seres capaces de crear. La persona creativa no se circunscribe a las circunstancias, sino que las utiliza como punto de partida para el desarrollo de sí y de su sociedad. Más que un optimismo desmedido, la lealtad supone no desconectarse de las necesidades del entorno. Cioran consideró que "sólo un alma que se atormente y que nunca haya olvidado que vive puede despertar nuestro entusiasmo".[29] De tal modo, al percibir la carencia logramos establecer lo que debe realizarse. En la misma medida en la que cada persona se vuelva consciente de la tempestad, de lo que hace falta, del caos que existe a su alrededor, podrá solidarizarse y ser leal a su sociedad.

Csikszentmihalyi propone, partiendo de su concepción de creatividad, que "debemos fomentar la intuición a fin de anticipar cambios antes de que ocurran; empatía para comprender lo que no puede expresarse con claridad; sabiduría para percibir la conexión entre sucesos aparentemente inconexos, y creatividad para descubrir nuevas maneras de definir problemas, nuevas reglas que hagan posible adaptarse a lo inesperado".[30] En esa reconexión con las circunstancias, la lealtad social es una opción. Por otra parte, el tipo de educación que invita a posponer, a negar, a evadir, a cerrar los ojos o a distraerse con vanidades no propicia ni agentes de cambio ni individuos comprometidos socialmente.

Consciente de su capacidad de crear sentidos, el individuo asume los improperios que le lanza la vida y se dispone a lograr sus cometidos. En ese sentido, Nietzsche señaló que "quien posee su propio *porqué* de la vida, acepta casi cualquier *cómo*".[31] Si bien podemos observarnos como seres capaces de crear sus propias soluciones, eso no nos convierte en entidades omnipo-

29. Cioran, *El libro de las quimeras*, pp. 83-84.
30. Csikszentmihalyi, *El yo evolutivo*, p. 76.
31. Nietzsche, *Cómo se filosofa a martillazos*, p. 13.

tentes; por ello, resulta fundamental la conciencia de los propios límites.

Conciencia del propio límite

De acuerdo con lo establecido por Lichtenberg, "ganar en sabiduría significa reconocer cada vez más los fallos a los que puede estar sometido ese instrumento con el cual sentimos y juzgamos";[32] en ese tenor, la aptitud de observar las propias limitaciones dispone nuestra voluntad a la solidaridad con otros, de modo que al mismo tiempo que ayudamos somos ayudados a seguir la senda de las propias elecciones. Por el contrario, los modelos educativos que invitan a la supremacía, al liderazgo impositivo o al mandato dictatorial, hacen creer a los estudiantes que tienen el derecho de someter a otros, alejándolos así de la lealtad social.

En *La ciencia jovial*, Nietzsche reconoció que "uno ha de poder perderse a sí mismo durante cierto tiempo, si es que quiere aprender algo de las cosas que él mismo no es";[33] tal perspectiva, centrada en la necesidad de pausar las posturas ególatras, representa con claridad la prerrogativa de tener que desentenderse de lo que uno cree de sí para ir al encuentro del conocimiento. De tal manera, concordando con las apreciaciones darwinianas, la ventaja es de quien es capaz de olvidarse de sus propios modos y se adapta a las circunstancias. Incluso Maquiavelo consideró oportuna la habilidad de leer los contextos e integrarse a ellos. Nos dice el autor de *El príncipe*: "es firme la creencia mía en que triunfa el que ajusta su manera de proceder a las circunstancias del momento y las sabe aprovechar, y fracasa quien no se adapta a ellas".[34]

Una filosofía que acepta los límites representa el punto de partida para la lealtad social, en el entendido de que la comunidad colaborativa se construye junto con otros. Hume, el gran empirista, reconoció que "toda filosofía desemboca en la constatación de la ceguera y debilidad humanas, situaciones con las que nos encontramos a cada paso, por más que tratemos de eludirlas

32. Lichtenberg, *Aforismos*, p. 32.
33. Nietzsche, "La ciencia jovial", p. 753.
34. Maquiavelo, *El príncipe*, p. 181.

o evitarlas".[35] Por tanto, reconocer el límite no nos vuelve inferiores, sino más bien conscientes de lo que podemos lograr por nuestra cuenta y de lo que requiere la integración de nuestro ánimo con el de los demás.

El reconocimiento de los límites no implica determinarse por los convencionalismos o normas exteriores. Sin embargo, "la única conducta recomendable es operar con las convenciones sin creer demasiado en ellas, la única actitud no ingenua es la renuncia a una sobredeterminación ideológica y moral de nuestros comportamientos".[36] Una persona que no se deja determinar por los lineamientos que la rodean no debería llegar al extremo de fantasear que logrará todo por su propia cuenta.

Aprecio por el conocimiento y el trabajo colectivo

En la configuración filosófica del tipo de hombre y mujer que se desea forjar es primordial reconocer el valor del conocimiento cuando se ofrece para la construcción del bienestar de las personas. Una apreciación de tal magnitud se obtiene al vincularse con el mundo sufriente y con la realidad cotidiana. Es difícil comprender el sentido del trabajo colaborativo y el valor de la solidaridad si en las aulas se promueve el enfrentamiento y la contienda. Además, cabe apreciar que "la escolaridad formal tiende, como mucho, a proporcionar únicamente información compleja; ofrece escasas experiencias que ayuden a la madurez de las emociones, el carácter, la sensibilidad y normalmente es torpe a la hora de integrar incluso el conocimiento que proporciona".[37]

No se niega la importancia de reconocer el valor y las cualidades personales, pero es necesario ser prudentes y no tender al narcisismo. De no actuar de manera precavida, se corre el riesgo de aferrarse a actitudes egocéntricas que resultan dañinas para la comunidad. De acuerdo con Morin, "la individualización es, a la vez, causa y efecto de las autonomías, libertades y responsabilidades personales, pero en la otra cara de la moneda encontramos el deterioro de las antiguas solidaridades, la atomización de las personas, el egocentrismo y, tangencialmente, lo que se ha

35. Hume, *Investigación sobre el entendimiento humano*, p. 49.
36. Volpi, *El nihilismo*, p. 173.
37. Csikszentmihalyi, *op. cit.*, p. 251.

dado en llamar la *metástasis del ego*".[38] Desde esa óptica, no hay manera de que converjan varias fuerzas sociales sin que éstas se friccionen, a menos que exista una óptima disposición a la lealtad. En palabras del filósofo francés, "una sociedad no puede progresar en complejidad, es decir, en libertad, en autonomía y en comunidad a la vez, si no progresa en solidaridad".[39]

La educación para la lealtad social admite la importancia del yo, pero no excluye su colaboración con otros ni lo encierra en individualismos voraces. No hay motivo para obstruir la sana autoafirmación, mientras no se edifique en perjuicio de otros o cierre la puerta a conductas que aporten algún beneficio a la sociedad. Por tanto:

> La noción de sujeto se define como la autoafirmación egocéntrica de un «yo» que se sitúa en el centro de su mundo de forma exclusiva (nadie puede decir «yo» en mi lugar), es decir, ser sujeto implica un principio egocéntrico que da prioridad al yo sobre toda otra persona o consideración. Pero, al mismo tiempo, todo sujeto lleva en sí un principio de inclusión en un <nosotros> que lo incita a integrarse en una relación comunitaria y de amor con los demás, con los <nuestros> (familia, amigos, patria), y que aparece desde el nacimiento con la necesidad vital de apego del recién nacido.[40]

Cada circunstancia contiene una encrucijada que nos obliga a decidir. Cada hombre y mujer se encuentra a cada paso con oportunidades para afirmar su individualismo o refrendar su aporte a la sociedad. Si se logra romper el hermetismo ante los intereses comunes, advendrá el aliciente para desarrollar las propias cualidades y talentos. Todo esto repercutirá en el crecimiento saludable de la comunidad.

Saberes para la lealtad social

Toda concepción antropológica contiene un conjunto de supuestos sobre lo que las personas necesitan. Los saberes

38. Morin, *La vía para el futuro de la humanidad*, p. 55.
39. *Ibíd.*, p. 61.
40. *Ibíd.*, p. 261.

esenciales para la lealtad social son los siguientes cuatro pares: saber comprender y juzgar, saber indagar y sustentar, saber aplicar e incluir, y saber asumir e integrar.

El primero de ellos, saber comprender y juzgar, se encuentra sustentado por la capacidad crítica, la reflexión y el discernimiento ante las circunstancias. No se trata de juzgar moralmente a los demás, sino de comprender lo que propicia que una persona o grupo de personas actúen de la manera en que lo hacen. La óptica sistémica es óptima para valorar la condición multifactorial de los acontecimientos y de las elecciones humanas. Por tanto, la competencia de saber comprender implica la habilidad de profundizar, de no quedarse en la superficie de las cosas, de penetrar la esencia de lo que nos quieren dar a conocer los hechos que suceden. Saber juzgar no conduce a la descalificación o a la polaridad excluyente, sino al señalamiento de los aspectos centrales de un problema con la intención de solucionarlo. Cuando se comprende y se juzga partiendo de la lealtad social es más posible que los resultados del ejercicio racional mantengan su imparcialidad.

En segundo término, saber indagar y sustentar refleja la capacidad de encontrar razones, motivos, explicaciones o justificaciones que, centradas en la comprobación y no en la visceralidad, argumentan la sustentabilidad de un concepto, afirmación o proceso. Los conceptos son sustentables por su aplicabilidad; por otro lado, las afirmaciones se vuelven sólidas cuando existen maneras de demostrarlas; finalmente, una práctica o proceso son promisorios cuando arrojan logros que aseguran, al menos en parte, un resultado benéfico.

La búsqueda científica es una manera de poner en práctica la competencia de saber indagar y sustentar. Sostenida en el ejercicio de la congruencia y de las pruebas, la ciencia es uno de los mayores logros de la humanidad, junto con la filosofía, el arte y la tecnología. No obstante, incluso los resultados científicos pueden ser puestos en duda, al menos en lo que concierne a la finalidad de sus logros, la metodología utilizada o las motivaciones que los impulsan. La indagación se complementa con la habilidad de expresar con claridad las ideas y denunciar las injusticias.

En tercer lugar, saber aplicar e incluir refiere al ámbito de lo empírico, de la puesta en práctica de las propuestas o de los conceptos. Como podrá inferirse, este par de habilidades son las que modifican los sistemas, favorecen los avances sociales e im-

pulsan la consolidación de lo planeado y proyectado. Es elemental contar con la capacidad de adaptar lo que se sabe a la vida cotidiana, poniéndolo en práctica e, incluso, mejorando los hábitos o métodos utilizados. Por su parte, la habilidad de incluir requiere de pasos mayores hacia la lealtad social: promover la integración de los excluidos, la conjunción de los apartados y el aprovechamiento de los talentos menospreciados.

Si bien es sabido que el avance tecnológico no conduce por arte de magia a la inclusión social, sí es posible que existan puentes entre ambos aspectos cuando se ha consolidado la capacidad de incluir. En ese sentido, la intención de incluir a los demás se nutre de la lealtad social. La inclusión no apunta a la acumulación de personas en un mismo sitio, al estorbo entre ellas o a la coacción de los grupos cuando se encuentran saturados; más bien refiere a la intención de brindar oportunidades para que la ciudadanía tenga alternativas para vivir mejor, dentro de la legitimidad y la justicia. El sostén antropológico del anhelo por la inclusión es la noción de que todos los seres humanos pueden lograr aportes significativos, de acuerdo con sus talentos, en la misma medida en que cuentan con la infraestructura material, tecnológica, financiera y axiológica para lograrlo.

Por último, saber asumir e integrar consiste en hacerse cargo de la responsabilidad de habitar en comunidad; los derechos están acompañados de obligaciones sociales y personales, de modo que la cualidad de saber asumir se centra en responsabilizarse, pero no sólo en función de aparentar o de simular un tipo de conducta socialmente aceptada, sino para integrar en el propio código vital las funciones personales que conducirán al progreso de la sociedad.

Referir las dimensiones concretas que deben tomarse en cuenta para la promoción de la lealtad social en los modelos educativos constituye una invitación a asumir e integrar un enfoque multidisciplinario concreto. Las instituciones educativas están llamadas a aceptar, de manera cabal, su papel como formadoras de los ciudadanos que se harán cargo de cada país y del mundo futuro. Reconocer la dimensión antropológica-filosófica, la psicológica, la sociológica, la didáctica, la administrativa y la ética no se reduce a su simple categorización conceptual ni a su asimilación discursiva, sino que requiere su aceptación, su comprensión y su íntima receptividad.

Asumir la lealtad social conlleva un cambio de paradigma educativo. Considerar al humano en todas sus dimensiones no es lo mismo a utilizarlo como máquina de trabajo o como herramienta para el logro de las metas de algunas minorías. Por el contrario, la cualidad de saber asumir está en sintonía con reconocerse parte de un conjunto de existencias que transcurren su tiempo en un mundo al que deben integrarse para hacerlo más armónico. Saber asumir es, en suma, advertirse parte de una especie que no debe destruirse a sí misma y que está urgida de encaminarse hacia senderos de paz y progreso auténtico.

2
DIMENSIÓN SOCIOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN

El ámbito social es prioritario para la práctica de la lealtad. La educación es uno de los aspectos que configuran la estructura social; en tal sentido, las relaciones entre estudiantes y profesores, así como las conductas del personal universitario, los rituales, la manifestación de la autoridad, los hábitos, los códigos, las modalidades de comportamiento y las formas de concebir la moral son elementos que están delineados por la dimensión social.

El vínculo entre el fenómeno educativo y el funcionamiento colectivo requiere de un abordaje sociológico, el cual implica "analizar el sistema educativo en tanto realidad social, es decir, en tanto constituido por las interacciones que se establecen con el resto de las partes del sistema global que llamamos sociedad".[1]
Desde esa óptica, Durkheim propuso abordar la educación como rama particular de la sociología.

Comprender la lealtad social en el ámbito educativo mediante una mirada sociológica requiere partir de los siguientes hechos: *a)* el aula es un subsistema social; *b)* la educación reproduce lo que sucede en el entorno social; *c)* los códigos sociales se establecen mediante el sistema educativo; *d)* en los procesos educativos acontecen interacciones simbólicas que no siempre son democráticas; *e)* la práctica de la educación supone un ejercicio de poder; *f)* la educación implica comunicación. Cada una de estas ideas será expuesta enseguida con mayor detalle.

1. Fernández, *Sociología de la educación*, p. 15.

El aula como subsistema social

La educación es un sistema que distribuye las posicionales sociales y determina el estatus que se tiene en la sociedad. Si bien tal premisa fue mantenida por el paradigma funcionalista, no se puede concluir que sus planteamientos determinen la función del sistema educativo o que sus postulados apliquen en todos los casos. Desde luego, "la educación formal es la institución social con mayor poder estructurante",[2] pero las instituciones educativas no son homogéneas y están conformadas por distintos aspectos que las distinguen entre sí. Los sucesos y las dinámicas que se viven en el salón de clase representan un pequeño sistema social. Lo que un profesor realiza junto con sus estudiantes en el aula, ya sea de manera presencial o virtual, determina en gran medida la experiencia educativa que ellos tengan.

En su artículo "La clase como sistema social",[3] Parsons afirmó que la educación favorece la socialización y la identificación de la persona con el grupo. Asimismo, los procesos educativos posibilitan la normatividad y delimitan las nociones morales de los estudiantes, lo cual representa un factor tan importante como los conocimientos adquiridos. Parsons profundizó, al igual que Durkheim,[4] en la función socializadora de la escuela. Ambos percibieron que las relaciones establecidas en las instituciones educativas resultan fundamentales para facilitar u obstruir su quehacer.

Si bien el paradigma funcionalista se edifica en la influencia que ejercen las instituciones educativas en la sociedad, las reduce hasta convertirlas en capacitadoras de individuos que dedicarán su vida al crecimiento económico, muchas veces atrayendo el deterioro de su salud. No se trata de legitimar las diferencias sociales mediante el nivel educativo o delimitar el acceso a las oportunidades laborales en función de los méritos académicos; por el contrario, más que propiciar división y estratificación, resulta deseable que las instituciones educativas permitan la formación del criterio que permita a cada individuo elegir cómo insertarse a la sociedad.

Es difícil no estar de acuerdo con el ideal de igualar las oportunidades; no obstante, cabe reflexionar sobre semejante posi-

2. Bonal, *Sociología de la educación*, p. 19.
3. Parsons, "La clase como sistema social".
4. Durkheim, *La división social del trabajo*.

bilidad. Gouldner[5] indicó la necesidad de comprender la educación por encima del reduccionismo, sin convertirla en una maquiladora de profesionistas programados para generar beneficios a un grupo de personas con poder. En los últimos años prevalece la importancia de replantear la educación y no limitar los alcances de su misión contemporánea.

Reproducción del entorno social

Collins identificó que los sistemas educativos tienden a convertirse en una especie de máquina productora de credenciales que permiten la distinción entre los individuos. Según el mismo autor,[6] las posiciones de poder se obtienen a partir de rituales que están delimitados por las formas de vestir, de hablar o de interactuar. Congruente con sus afirmaciones, Collins recalcó que "la escuela no es una institución para otorgar oportunidades sociales a los individuos, sino un espacio de lucha entre grupos que proporciona estatus, poder y diferenciación social".[7]

La sociedad está saturada de ejercicios de imposición, así que corresponde al sistema educativo mostrarse diferente y construir ambientes en los que sea posible el diálogo y el encuentro con otras personas e ideologías. Si bien la intención educativa de algunas instituciones es que sus egresados posean un perfil particular, su distinción no requiere que estén por encima de los demás. Lo que identifica a los egresados leales es su interés por ofrecer un ejercicio profesional que sea útil a la sociedad.

Weber[8] identificó dos fines particulares para la educación: el cultivo de estilos culturales específicos y la definición de distintas actividades burocráticas. Por ello es prioritario focalizar en el aspecto social de la educación, puesto que delimita la identidad de las personas. El *habitus*[9] constituye un *ethos* particular, un modo de ser y de actuar que identifica a las personas a partir de sus criterios, valores y formación.

Bourdieu asume que la cultura escolar no es neutra y que propicia una diferenciación social al continuar las conductas

5. Gouldner, *La crisis de la sociología*.
6. Collins, *La sociedad credencialista*.
7. *Ibíd.,* p. 76.
8. Weber, *Economía y sociedad*, vol. 2.
9. Bourdieu, *El oficio de sociólogo*.

y creencias que han estructurado a la sociedad. Lo que se reproduce son los modos de ser y de estar, los cuales se validan y legitiman a través del trato de los compañeros de clase entre sí o el que se tiene con los profesores y los directivos. Este círculo reproductivo se explica con detalle en *La reproducción*, una obra de Bourdieu que aborda no sólo la reiteración cultural, sino también la social. El sistema educativo reproduce algunas de las costumbres establecidas en la sociedad, pero esto no significa que lo legitimado sea digno de aprobación. En ese tenor, "toda acción pedagógica es objetivamente violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural".[10] Semejante violencia es trascendida cuando el estudiante elige su propio saber y se responsabiliza del mismo, pasando así de ser un receptor pasivo a un activo indagador de conocimientos.

La violencia simbólica no suele ser percibida por el estudiante. Los docentes requieren bastante criticidad para notar la imposición que hacen de sus creencias en vez de procurar que los estudiantes descubran su propio criterio. De acuerdo con Bourdieu y Passeron,[11] la imposición simbólica se origina a través del uso de la autoridad pedagógica que tiene el profesor sobre el estudiante; de tal modo, es imprescindible favorecer el dialogo y no reducir las prácticas educativas a un continuo ejercicio jerárquico que, en función del poder, dirige sumisamente la conducta del estudiante.

La educación puede ser parte de la solución u otra arista del problema de la sociedad; tal como advirtió Stiglitz, "un sistema educativo bien diseñado ayudará a crear el marco cognitivo correcto, pero también existen sistemas educativos capaces de inocular a los individuos en contra de la Ilustración y el desarrollo de una mentalidad de aprendizaje".[12] Las instituciones educativas que son leales a la sociedad buscan integrarse al primer tipo de sistema. Es elemental forjar planes educativos que conduzcan al pensamiento crítico; de este modo, la educación ya no será ciega reproductora de los sistemas, sino un aliciente para modificarlos en función del progreso de la ciudadanía.

---

10. Bourdieu, *La reproducción*, p. 45.
11. Bourdieu y Passeron, *Los estudiantes y la cultura*.
12. Stiglitz, *La creación de una sociedad del aprendizaje*, p. 109.

Códigos sociales y sistema educativo

Bernstein estableció que a partir del trato familiar se genera el código simbólico que regula la comunicación. A la vez, indicó que las clases sociales legitiman y ritualizan los códigos recibidos. De acuerdo con el mismo autor,[13] el lenguaje es un código con el que se transmite la cultura. El acceso a estos códigos no depende de la preparación o disposición del estudiante, sino de sus condiciones socioculturales. Resulta prioritario que los estudiantes desarrollen la capacidad de identificar los códigos que imperan en sus grupos de referencia y que se mantengan críticos ante los que resultan represores.

Tal como existen códigos sociolingüísticos, también están presentes los códigos educativos. Cada escuela, colegio o centro educativo es un auténtico transmisor cultural a través de su labor. El código educativo está constituido por "los principios subyacentes que configuran el currículum, la pedagogía y la evaluación".[14] La experiencia educativa se edifica en ello. Para Bowles y Gintis,[15] la escuela desarrolla una estructura similar a las relaciones laborales de producción: se siguen horarios, existen autoridades que se encargan de vigilar el cumplimiento de las reglas y de controlar la producción de los individuos; además, suele premiarse y castigar la conducta de los estudiantes, tal como sucede con el obrero en el ámbito laboral.

De manera contraria, en la misma medida en que se observe en los estudiantes la capacidad de regularse a sí mismos, se buscará que gestionen su tiempo libre y aprovechen sus actividades. Una dinámica de semejante envergadura coadyuva a que cada uno sea responsable de sus propios aprendizajes, que tenga la competencia de evaluar sus conocimientos y que posea la perspicacia de poner en práctica aquello que reflexionó en el aula o fuera de ella.

Por otro lado, los procesos educativos suelen estar influidos por el comportamiento y las creencias de los docentes, lo cual influye de manera directa en las costumbres y la formación de la identidad de los estudiantes; considerando ese efecto, es necesario

13. Bernstein, *Clases, códigos y control*, vol. 1.

14. Bernstein, "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo", p. 46.

15. Bowles y Gintis, "Contradiction and Reproduction in Educational Theory".

que se reitere el enfoque ético del ejercicio educativo y se disminuya la manipulación ideológica.

Bowles y Gintis[16] señalaron que es poco viable que las estructuras educativas generen cambio social si siguen reproduciendo el sistema imperante. Es por eso que cabe abogar por la formación del pensamiento crítico de los estudiantes, invitándolos a ser analíticos ante las situaciones de su entorno y a que se adentren en la aventura de la indagación. No obstante, a pesar de tales intenciones, el cambio social no se propicia por el esfuerzo en las aulas, sino a partir de las relaciones productivas e iniciativas sociales que se realicen en el contexto de cada comunidad.

En cada institución educativa convergen distintos tipos de ideas, pensamientos e ideologías que provocan diferencias y fricciones; los conflictos que se derivan de ello nos obligan a buscar soluciones y encauzar la comunicación. De acuerdo con Bonal, "la educación, como aparato del Estado, es un espacio de conflicto, de reflejo de las contradicciones sociales derivadas de las fuerzas capitalistas y de las fuerzas democráticas […] que coexisten en la sociedad".[17] Estas diferencias son notables en el ejercicio docente de los profesores. No se trata de uniformar, sino de admitir las diferencias e invitar a que las opiniones sean expresadas en ambientes respetuosos y con el ánimo de conciliar. A pesar de que en ocasiones las aulas se convierten en espacios diseñados para dirigir la contradicción a un lugar común, llenos de conclusiones obvias y ausentes de compromiso, también pueden convertirse en sitios de auténtico ejercicio crítico cuando el docente que está a cargo practica en su propia vida el análisis y la reflexión. El testimonio que se desprende de tales actitudes, casi heroicas en la época actual, resulta apreciable y digno de encomio.

A pesar de la claridad con la que ha sido establecido el carácter reproductivo de las instituciones educativas, la particularidad de cada contexto permite alcances distintos. Tal como las instituciones educativas muestran distinciones entre sí, la práctica de los docentes, en su variedad palpable, no debería uniformarse. Ser críticos ante la función de las instituciones educativas es una opción que despierta, por lo menos, la conciencia de que debe trascenderse el sometimiento y la apatía.

---

16. Bowles y Gintis, *Democracy and Capitalism*.
17. Bonal, *op. cit.,* p. 111.

Interacciones simbólicas en la educación

Carnoy y Levin consideraron que "las escuelas son más democráticas que el mercado laboral y otras instituciones".[18] De acuerdo con Bernstein, la realidad que vive cada estudiante se forja a partir del trato cotidiano y personal con sus profesores, con los miembros de la institución en la que estudia y con los compañeros con los que convive; de esto deriva que la cultura educativa incide e influye mucho más que los discursos sobre la misión sustantiva de la educación. Con todo esto se advierte que la democracia es un ejercicio que puede desarrollarse en cualquier colectividad. Más allá de establecer las dinámicas de producción, en las instituciones educativas pueden modificarse los hábitos recurrentes de intolerancia, de opresión o de discriminación. El esfuerzo por crear conciencia constituye una proeza cimentada en la lealtad social.

En los lineamientos que los profesores imponen para disciplinar a sus estudiantes se encuentra una porción de su propia simbolización. Según Keddie,[19] la idea que los profesores tienen sobre lo que significa ser un adulto brillante o uno fracasado está condicionada por valoraciones morales que surgen como derivación de su clase social. Los símbolos que una persona posee en torno a distintos temas influyen en su trato con los demás, de modo que la interacción humana se caracteriza por estar enraizada en la simbolización.

La comprensión sociológica del fenómeno educativo a partir de las interacciones simbólicas se debe a los trabajos de Woods,[20] Burgess,[21] Delamont[22] y Pollard.[23] En la propuesta que los sustenta, delineada por Mead[24] y seguida por Blumer,[25] se señala que las personas se relacionan entre sí a partir de sus representaciones, lo cual concuerda con la noción de códigos que estableció Bernstein.[26] Aportar los símbolos oportunos para el progreso

18. Carnoy y Levin, *Schooling and work in the democratic state*, p. 108.
19. Keddie, "Classroom Knowledge".
20. Woods, *Teacher Strategies*.
21. Burgess, *In the Field*.
22. Delamont, *Sex, roles and the school*.
23. Pollard, *The social world of the Primary School*.
24. Mead, *Mind, Self and Society: from a standpoint of a Social Behaviorist*.
25. Blumer, "Sociological implications of the thought of G. H. Mead".
26. Bernstein, "Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model".

comunitario constituye una misión central de las instituciones que educan para la lealtad social.

Práctica educativa y ejercicio de poder

En su libro *Educación y poder*,[27] Apple señaló que a través de los textos que leen los estudiantes se ejerce una autoridad que determina lo que deben y no deben conocer. El conjunto de lecturas y contenidos de los programas de estudio definen un currículum particular que está mediado por los profesores; en ese sentido, la ideación del temario de cada asignatura debe responder a las condiciones de los estudiantes, al estatus de la ciencia, al estado del arte de la temática abordada y a las problemáticas cotidianas de la población. No basta con tomar cada uno de estos aspectos en cuenta, sino que es medular que en las distintas academias se discuta lo que los estudiantes necesitan conocer.

Los textos, convertidos en mercancías culturales exclusivas, restringen a los estudiantes que no tienen la libertad, las condiciones o la convicción de indagar por su propia cuenta. La "sociología del currículum", propuesta por Apple[28], nos invita a reflexionar sobre los contenidos impartidos. Los docentes poseen un poder constructivo que debe ser canalizado para el logro de los objetivos de su centro educativo. Tal como afirmó Giroux, "los profesores, como intelectuales, necesitan reconsiderar y, posiblemente, transformar la naturaleza fundamental de las condiciones en las que se desarrolla su trabajo".[29]

Es por ello que "los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar más específicamente como intelectuales transformadores".[30] Dos de las primeras pautas para lograr semejante cometido consisten en evitar ser opresores de la creatividad y no restringir la innovación de los estudiantes; desde luego, los profesores necesitan actualizarse de manera constante, valerse de los avances, tanto tecnológicos como científicos, y comprender las dinámicas sociales.

---

27. Apple, *Educación y poder*.
28. Apple, *Los maestros y los textos*.
29. Giroux, *Los profesores como intelectuales*, p. 36.
30. *Ibíd*.

La sociología de la educación se ocupa también del uso del poder, tal como el que se manifiesta en las conductas discriminatorias; es oportuno combatir la exclusión que se realiza a partir del género, de la preferencia sexual, de la etnia a la que se pertenece o de la religión que se practica. De acuerdo con Bonal,[31] el sexismo se transmite a través de la educación, a partir del currículum manifiesto, mediante el sesgo sexista en los textos, el uso de estereotipos de género o la definición de roles centrada únicamente en el sexo y no en las habilidades de los candidatos.

No podemos seguir ocultando que "existe una enorme divergencia en cuanto al desempeño económico y los niveles de vida a lo largo de las economías nacionales";[32] la educación representa, para muchos estudiantes, una oportunidad para disminuir las brechas. Sin importar su ímpetu, los estudiantes no lograrán sus metas si no encuentran apoyo y sostén en la dinámica social y cultural que corresponde a los centros educativos. En contraparte con las teorías de la reproducción, Touraine advirtió que "las sociedades humanas no tienen sólo la capacidad de reproducirse o adaptarse al entorno cambiante a través de mecanismos de aprendizaje o de decisión política, sino que también, y sobre todo, tienen la capacidad de producir sus propias orientaciones y cambiarlas, de generar sus objetivos y sus normas".[33] Nada de esto será posible si no se practica el ejercicio crítico y no se sobrelleva la presión del mercado, el influjo consumista y la apatía que está presente en la era cibernética.

Educación y comunicación

No es posible cegarse ante la repercusión educativa de los medios de comunicación y el uso de las redes sociales y la tecnología. La atención y la energía que los estudiantes emplean para mantenerse comunicados o distraerse a través de la tecnología es indiscutible. Visto con amplitud, los actuales medios de comunicación también brindan beneficios a los estudiantes. En ese sentido, Mc Luhan señaló que "la cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión

31. *Cfr.* Bonal, *op. cit.*, pp. 157-163.
32. Stiglitz, *op. cit.,* p. 63.
33. Touraine, *La voix et le regard*, p. 82.

y la radio, exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela".[34] Las afirmaciones realizadas por Mc Luhan, a finales de los 60, no concebían aún el poder del Internet y los distintos avances de las TIC y las TAC; tal fenómeno "ha derribado los propios muros de las aulas"[35] y requiere de un uso adecuado y selectivo de la tecnología.

La dimensión sociológica de la educación incluye la incidencia de la tecnología y las redes sociales en los procesos de enseñanza. Desde luego, es insuficiente el uso de la tecnología si no se cuenta con el criterio para su optimización. Las herramientas tecnológicas deben ser un aliciente para el aprendizaje, no un obstáculo en la consecución del mismo.

La dimensión sociológica de la educación integra también a la economía. Joseph Stiglitz, ganador del premio nobel en tal disciplina, advirtió que "el aprendizaje se ve afectado por el medio ambiente económico y social, y por la estructura de la economía, así como por las inversiones públicas y privadas dirigidas a la investigación y la educación".[36] En la medida de sus posibilidades, las instituciones educativas necesitan incidir en la formación de nuevos investigadores. Es innegable que la economía de cada nación determina las condiciones estructurales en las que acontece el aprendizaje de los estudiantes, ya sea auspiciando o mermando; sin embargo, las carencias que cada individuo experimenta en su contexto particular podrían orillarlo a impulsar su propio proyecto económico. Capacitarse para emprender y administrar sus recursos brinda al estudiante una plataforma útil para su seguridad financiera.

A pesar del esfuerzo de las instituciones educativas no ha sido posible erradicar el cáncer de la pobreza en algunos países. Desde luego, no corresponde de manera exclusiva al sector educativo propiciar riqueza y prosperidad en los países; si bien son importantes las dinámicas educativas, la deslealtad social que se manifiesta en la corrupción, la avaricia y la violencia, así como el nulo desempeño ético en otros ámbitos de la comunidad, como el político o el empresarial, oprimen el desarrollo social.

---

34. Mc Luhan, *El aula sin muros*, pp. 235-236.
35. *Ibíd*., p. 236.
36. Stiglitz, *op. cit*., p. 37.

3
DIMENSIÓN PSICOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN

Otra de las dimensiones en las que se estructuran los modelos educativos es la psicológica. Las personas siempre están vinculadas a su mundo psíquico, en el cual se forja su personalidad y acontecen los procesos perceptivos, los aprendizajes, la cognición, la afectividad, el concepto de sí, la motivación, la expectativa, la emocionalidad, la configuración de la identidad y, en suma, todo lo que explica y delimita las conductas de las personas en comunidad y consigo mismas.

La dimensión psicológica no solo influye en la construcción de modelos educativos, sino en la comprensión del ser humano, de su ser y su quehacer en el mundo. Teniendo en cuenta todo ello, la presente sección pretende clarificar que el sustento de la misión formativa tiene su punto de partida en el aparato psíquico del ser humano.

Esta dimensión está conformada por tres aspectos particulares: *a)* el vínculo entre la psique y el estudio; *b)* la relación del individuo consigo mismo; *c)* la interacción del individuo con su entorno. Enseguida se expondrán los elementos descritos y las categorías que los constituyen.

El vínculo entre la psique y el estudio

En esta sección serán incluidos los procesos perceptivos, los procesos de cognición, el aprendizaje y la perspectiva ante el estudio.

En lo que respecta a los procesos perceptivos, la psicología cognitiva refiere que el individuo contacta su contexto a partir de estímulos sensitivos que son procesados por una estructura

representacional desde la cual identifica o clasifica lo captado. En ese sentido, la cosa captada nunca es idéntica a la representación que se hace de ella. Los individuos emplean diferentes formas de interpretar la realidad que los circunda. Mead[1] aludió que el código representacional de cada persona, constituido por un conjunto de símbolos, repercute de manera directa en ese proceso. De tal modo, el aprendizaje supone la codificación del nuevo conocimiento a través de su asociación con los símbolos de los saberes previos. En tal orden de ideas, resulta fundamental que los docentes y los estudiantes solidifiquen sus saberes antecedentes, puesto que son la plataforma desde la cual comprenderán los nuevos conocimientos.

En las aulas, o de manera virtual, es prioritario que los nuevos conocimientos se presenten de un modo que sea factible su asociación con las experiencias de los estudiantes, con lo cual se logra que perciban lo aprendido como algo relevante. El proceso de estudio se favorece cuando se emplean estrategias concretas que conducen a la elaboración de significados propios. Gagné[2] propuso, mediante su teoría de los eventos de la instrucción, nueve fases de implementación cuyo orden y secuencia suelen ser invariables: *a)* informar al estudiante del objetivo que debe conseguir; *b)* dirigir su atención; *c)* estimular su recuerdo; *d)* presentar el estímulo; *e)* guiar el aprendizaje; *f)* producir la actuación; *g)* valorar la actuación; *h)* proporcionar retroalimentación; *i)* promover la retención y fomentar la transferencia.

En su artículo "La ciencia del aprendizaje y el arte de la enseñanza", Skinner aludió la decadencia de los métodos tradicionales de enseñanza y promovió el uso de la tecnología y las máquinas de aprender. Desde luego, el aprendizaje no debería evaluarse en todos los casos a partir de pruebas estandarizadas, sino a través de la constatación de su influencia en el cambio de conducta del aprendiz.[3]

Además de voluntad y esfuerzo, la gestación del aprendizaje requiere de observación cotidiana. Tal como refirió Bandura,[4] un individuo aprende en función de lo que está a su alrededor, de lo que se le muestra, del comportamiento de otros o del es-

1. Mead, *Espíritu, persona y sociedad*.
2. Gagné, *Las condiciones del aprendizaje*.
3. Skinner, *Aprendizaje y comportamiento*.
4. Bandura, *Principles of Behavior Modification*.

crutinio de las experiencias ajenas. En ese sentido, el mensaje silencioso que los profesores ofrecen a los estudiantes a través de su comportamiento y testimonio es un elemento formativo que incide en ellos de manera psicológica. Según Rotter,[5] el aprendizaje por observación desencadena la imitación. Bajo esa óptica, el personal docente y administrativo de cada institución educativa modela el comportamiento de los estudiantes a través de su propia manifestación conductual. De lo anterior se desprende la importancia de que todos los involucrados en la educación sean congruentes y ejerzan un agudo criterio en torno a su conducta en las aulas y fuera de ellas.

Tal como los procesos de percepción y representación, los mecanismos cognitivos penden del desarrollo de cada individuo. Si bien Piaget[6] elaboró una escala evolutiva generalizable respecto a las etapas del desarrollo cognitivo, en la actualidad se ha logrado reconocer que el aprendizaje no tiene como únicas variables la edad, el crecimiento o el proceso evolutivo del individuo y que existen otras estructuras que definen la cognición de las personas. Según Inhelder,[7] la imagen mental que brota a propósito de un nuevo conocimiento resulta fundamental para la retención del mismo. Incluso Piaget reconoció que a partir de tales pautas se gestan las conclusiones morales[8] de los niños, las cuales se mantienen durante años e incluso a todo lo largo de la vida adulta. Los criterios de análisis y deducción de lo que es correcto se forjan mediante estructuras cognitivas y representacionales, no través de la bondad o la maldad.

Los significados que se producen tras vincular los contenidos con la vida cotidiana del estudiante repercutirán en la retención de lo aprendido. Es digno de consideración que varias de las cosas que se enseñan a un niño no le serán de utilidad en el futuro. Según lo establece Decroly, "es absurdo querer preparar para la vida social del mañana con procedimientos que convenían a la sociedad de ayer. En educación nada hay definitivo, siempre ha de haber investigación, siempre cuenta la experiencia".[9] Considerando eso, resulta pertinente que orientemos la educación hacia el pensamiento crítico y hacia la integridad

5. Rotter, *Social Learning and Clinical Psychology*.
6. Piaget, *Adaptación vital y Psicología de la Inteligencia*.
7. Inhelder, *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*.
8. Piaget, *El criterio moral en el niño*.
9. Decroly, *Iniciación general al método Decroly*, p. 21.

psicológica del individuo, pues ambos factores permitirán que elija y tome decisiones óptimas a partir de las circunstancias, contextos y condiciones cambiantes de su vida adulta.

Decroly advierte que el ser humano posee cuatro necesidades centrales. Además de la alimentación, la protección ante la intemperie y su salvaguarda frente a los peligros, desea actuar y trabajar para transformar el medio natural y social en el que vive. Para consolidar eso último necesita satisfacer las tres primeras.[10] Favorecer la satisfacción de tales necesidades repercute en la salud psicológica, la cual influye en la calidad de los aprendizajes. Así, en sintonía con su propia satisfacción, la persona percibe que el estudio no es un castigo o algo tedioso, sino una oportunidad para su desarrollo y plenitud personal.

La relación del individuo consigo mismo

La segunda subdivisión de la dimensión psicológica que está implicada con la labor educativa es la relación del individuo consigo mismo. Esto se encuentra delimitado por la personalidad, el concepto de sí, la motivación, la expectativa, la congruencia y el manejo de la frustración. Cada uno de estos elementos contribuye con el desarrollo psíquico de los estudiantes y permean su desenvolvimiento intelectual.

En lo que respecta al concepto de sí, de acuerdo con Horney,[11] existen dos formas de percibirse de manera individual: a partir del yo ideal y del yo real; el primero de estos consiste en una representación ficticia que contiene elementos erróneos sobre lo que se percibe de uno mismo; por su parte, el yo real se forja en función de las experiencias sociales que experimenta la persona, permitiéndole con ello asumir sus capacidades y límites de manera gradual. En ese orden de ideas, la postura más recomendable es el reconocimiento del yo real, lo cual es posible a partir del encuentro genuino con los demás, del reconocimiento de sus expectativas sobre nosotros y la elección del modo en que deseamos vivir.

Algunos místicos aluden la ficción del yo, pero en el caso de la psicología, el yo real es el que está vinculado con la experien-

10. Decroly, *La psicología aplicada a la escuela*.
11. Horney, *La personalidad neurótica de nuestro tiempo*.

cia cotidiana que corresponde al individuo, a partir de la cual desarrolla una idea de sí. En ese sentido, los espacios educativos, a partir de sus dinámicas, favorecen la construcción de la identidad personal. Cuando los miembros de la institución son respetuosos, permiten que cada uno de los estudiantes descubra lo que puede ofrecer de sí. En concordancia con Horney, mantenerse en la ficción del yo ideal genera reacciones neuróticas que estropean el fluir de la lealtad social. Mostrar a los estudiantes algún camino de encuentro hacia sí mismos a partir del estudio resulta una prioridad para aquellas comunidades que se autoproclamen educativas.

La personalidad, configurada por el carácter y el temperamento, es el punto de partida de las asociaciones de ideas. Así, el descubrimiento que el estudiante hace de sí mismo al identificar su manera de interactuar, tanto en el trato cotidiano con sus pares como con sus profesores, lo provee de pistas para hacerse cargo de su propio desarrollo. No es óptimo alentar actitudes que den mayor prioridad a cumplir el rol por encima de la dignidad de la persona que lo ejecuta. Tanto el director como el intendente son importantes en la consumación de la misión educativa.

Freire estipuló que "no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella".[12] De manera coincidente, según la tipología de Adler,[13] el individuo que logra adaptarse a su entorno desarrolla un alto interés social y genera actividades promisorias. Esto significa que se involucra con el mejoramiento de su comunidad y con su propio desarrollo. Esta conformación de la personalidad propicia lealtad social; cuando se conjuga de tal manera, se promueve el trabajo intelectual y se procura el beneficio social a través de los saberes.

No sólo se trata de facilitar el conocimiento, sino de alentar, tal como sugería Vigotsky, el "desarrollo de los procesos psicológicos superiores".[14] La propiciación de cualquier avance requiere esfuerzo, disciplina y convicción personal. En ese sentido, de manera contraria a las funciones psicológicas elementales que "están directa y totalmente determinadas por los estímulos procedentes del entorno",[15] en las funciones superiores "el rasgo

12. Freire, *La educaci*ón como práctica de la libertad, p. 25.
13. Adler, *Practice and Theory of Individual Psychology*.
14. Vigotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
15. *Ibíd*., p. 69.

principal es la estimulación autogenerada, es decir, la creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediatas de la conducta".[16]

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores implica el acceso a un nivel de conciencia que no está enfocada sólo hacia uno mismo, sino hacia la conexión genuina con otros, con la naturaleza y con la humanidad. La persona con alto desarrollo de conciencia busca también su "autorrealización"[17] mediante el favorecimiento de los que lo rodean, por encima del individualismo voraz que excluye la consideración del bienestar ajeno. Tal encomienda requiere sólida motivación, la cual se engendra al advertir las necesidades del entorno y reconocer la utilidad potencial de las propias capacidades. La motivación, de acuerdo con Ferrer,[18] es un baluarte central que impulsa al estudio y está enraizada en el impacto que lo aprendido provoca en la vida de los individuos.

La racionalidad no es una característica lograda de manera exclusiva por algunos individuos virtuosos, sino que constituye un elemento distintivo de la humanidad. Favorecer el ejercicio racional fundamenta la auténtica labor educativa. A su vez, el aprecio de la facultad racional no implica su desproporción respecto a otras facultades que también contribuyen con el progreso personal, tales como la emotividad, la intuición, la creatividad y la sociabilidad.

En cuanto a la creación de expectativas, de acuerdo con las etapas de desarrollo del ego aludidas por Erickson,[19] cabe referir que los bachilleres y universitarios viven una etapa en la que construyen su filosofía personal, a partir de la cual establecen las ideologías que sostendrán sus creencias y delimitarán su identidad al relacionarse con el entorno. Como adultos tempranos, los universitarios se afilian y realizan ritos que determinan su manera de exteriorizar los valores. Los ambientes universitarios delimitan, y en ocasiones determinan, la concepción que sus miembros tienen de sí mismos y de los demás. Resulta prioritario que los estudiantes encuentren en sus experiencias universitarias una plataforma para la sana manifestación de su personalidad.

---

16. *Ibíd*.
17. Maslow, *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*.
18. Ferrer, *La escuela moderna*.
19. Erikson, *Childhood and Society*.

Eso es lo que constituye la esencia educativa de las instituciones, mucho más que convertirse en máquinas expendedoras de títulos. No hay manera de eludir la influencia de las instituciones en la estructuración de la identidad de los que las integran.

Los estudiantes logran ser congruentes cuando satisfacen las expectativas de su entorno que son compatibles con la visión de su propio yo. Se trata de una meta educativa: que los individuos logren saber de sí para ofrecer sus conocimientos y habilidades a su comunidad sin volverse dependientes de la aprobación ajena.

Tal como lo afirmó Rogers,[20] la congruencia entre el talento, las potencialidades y las conductas conjuntan el desarrollo de las personas. En consonancia con eso, el paradigma antropológico que sustenta las labores educativas de una escuela, colegio o universidad necesita integrar la criticidad. En ese sentido, la incongruencia brota cuando existe "discrepancia entre el concepto del yo y las experiencias reales del yo",[21] de lo cual se deriva la incapacidad para actuar de acuerdo con lo que se es de verdad. Si los estudiantes aprenden a cumplir con todas las expectativas, olvidándose de sí mismos, no solo no los habremos ayudado, sino que los habremos dotado de bombas de tiempo que extienden su vulnerabilidad mientras se creen exitosos.

Cuando se logra cierta congruencia es natural que exista alguna desarmonía entre la persona y su entorno. De manera contraria a lo que suele creerse, cada vez que un individuo presenta características que difieren del estándar de su comunidad ofrece mayores posibilidades de enriquecerla. En ese tenor, estar adaptado no significa ser idéntico a los demás, sino saber ofrecer las distinciones personales para coadyuvar al crecimiento colectivo.

Los que conformamos la ciudadanía vivimos de manera ocasional lo que Fromm designó "dicotomía", un fenómeno que consiste en experimentar lo contrario a lo deseado. Buscamos salud, pero constatamos la enfermedad; deseamos paz, pero vivimos situaciones de violencia; aspiramos a mejores condiciones de vida, pero no logramos desprendernos de la carencia en algún aspecto; fantaseamos con conductas equitativas, pero evidenciamos la injusticia. Semejantes dicotomías conducen a la creación de una coraza de resistencia que permite a las personas subsistir ante la desesperación; al mismo tiempo, la resiliencia permite

20. Rogers, *El proceso de convertirse en persona*.
21. Dicaprio, *Teorías de la personalidad*, p. 328.

contrarrestar las calamidades. La condición humana, implícita en el conjunto de dicotomías, es el punto de partida para el manejo de la frustración y plataforma ineludible de los proyectos individuales y colectivos.

Si la persona logra integrar los aspectos psicológicos que la conforman con su labor individual como estudiante o miembro de una comunidad educativa, estará en camino de ser congruente con su expectativa, su motivación y sus logros. Adaptarse a una sociedad por medio de la simulación no conlleva salud psicológica; por el contrario, reconocer lo que nos une y distingue del resto de las personas constituye el punto de partida para conocer y ofrendar el propio talento. La uniformidad no hace más que hacernos compartir la represión. A su vez, el aprecio de la divergencia permite el aprovechamiento de las verdaderas posibilidades de cada individuo.

Interacción del individuo con su entorno

El tercer ámbito de la dimensión psicológica consiste en el involucramiento de la persona con su contexto, lo cual incluye la adaptación de su conducta, su apropiación cognitiva de lo colectivo, sus expresiones emocionales, sus vínculos interpersonales y su valoración del mundo.

En la cognición de lo colectivo ejercen su influencia los estereotipos, edificando las percepciones personales de la realidad. Entre los estereotipos más implicados con la cultura se encuentran los religiosos, en los cuales se incluyen la noción sobre lo sagrado, los rituales y las ideas de lo que viene después de la muerte. Los estereotipos delimitan algunas convenciones educativas y se filtran en los procesos de aprendizaje.

La adaptación de la conducta a las costumbres de un entorno particular favorece el asentamiento de las representaciones colectivas. En ese sentido, el cambio de las personas requiere de la modificación de las estructuras sociales que las agobian. Con ello se alude la necesidad de que los docentes comprendan el contexto juvenil de los estudiantes. La consideración del entorno no se limita al conocimiento de algunos aspectos geográficos de la ciudad en la que se vive, sino que incluye la responsabilidad de habitar un espacio común junto con otros.

Los entornos sociales configuran reglas de convivencia, aspectos morales o lineamientos de conducta que delimitan el ac-

cionar de sus miembros. El tipo de adaptación que se haga en tales entornos configura y modela una identidad para cada integrante. La adultez consiste en ser capaz de enfrentar las expectativas sociales haciendo uso del criterio para no desdibujarse en el proceso.

La expresión emocional suele catalogarse como un baluarte para establecer la salud psicológica de los individuos. Cada una de las necesidades que estableció Maslow en su famosa pirámide, sobre todo las que conciernen a la pertenencia y a la estima, se encuentran asociadas con expresiones emocionales que dan y reciben los individuos. A la par de lo referido por Maslow,[22] quien comprendió que la persona debe encontrar los medios apropiados para satisfacer sus necesidades, los miembros de las comunidades educativas obtienen de su contexto escolar un espacio privilegiado para el conocimiento de sí mismos y de sus capacidades.

Algunas expresiones emocionales requieren vínculos interpersonales adecuados. Para Adler, el individuo maduro respeta los derechos ajenos, es tolerante con los demás, se interesa y coopera con ellos. Además de eso, quien ha llegado a la adultez es capaz de tener metas socialmente benéficas y está dispuesto a compartir lo que sabe hacer. De acuerdo con tal postura, "la falta de sentimientos sociales, cualquiera que sea el nombre que les demos –convivir en camaradería, cooperación, humanidad o aun el ego ideal– causa una preparación insuficiente para afrontar todos los problemas de la vida".[23]

La valoración de sí permite que la persona valore a los demás; ambas posibilidades configuran su valoración del mundo. El reconocimiento de la influencia cultural constituye un punto de partida para la maduración al reconocer que se vive en constante exposición. En ese sentido, el desarrollo humano es una síntesis producida por la maduración orgánica y los procesos culturales.[24]

En la misma medida en que se asuma el sólido vínculo entre la percepción que el individuo tiene de su alrededor y su estilo de interacción, se apreciará la ineludible influencia de la dimensión

---

22. Maslow, *Motivation and Personality*.

23. Adler, *The Problem Child*, p. 110.

24. *Cfr.* Riviere, "La psicología de Vigotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía".

psicológica en el desarrollo de la lealtad social. Berger y Luckmann se encargaron de clarificar el vínculo entre los significados personales y los colectivos. En ese sentido, cada persona podría bosquejar sobre sí misma lo siguiente:

> No puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros. Sé que otros también aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, que también ellos organizan este mundo en torno del aquí y ahora, de su estar en él, y se proponen actuar en él. También sé que los otros tienen de ese mundo común una perspectiva que no es idéntica a la mía. (…) Y, lo que es de suma importancia, sé que hay una correspondencia entre mis significados y sus significados en este mundo.[25]

Según lo descrito, la adquisición de símbolos y la elaboración de significados se delimitan, entre otras cosas, por las TIC. De tal modo, lo que comunicamos fundamenta la convivencia social. Lo anterior no se reduce al uso del lenguaje, sino que implica los distintos símbolos con los que se interactúa socialmente. Desde el uso del color verde en los semáforos para manifestar que los autos pueden avanzar, hasta la utilización del número diez para significar que un estudiante ha aprobado con excelencia una materia de estudio, los símbolos y arquetipos simplifican la interacción y comunicación de las personas. Las simbolizaciones nutren las representaciones colectivas, las cuales juegan un rol determinante en el fomento y disminución de la lealtad social.

El desempeño docente influye más allá del aula en los estudiantes. La importancia del ambiente y la dinámica estudiantil está presente en la siguiente sentencia que Makarenko dirigió a los profesores: "cada contacto nuestro con la colectividad ha de ser también, necesariamente, momento de educación de cada individuo integrado en la colectividad".[26] Lo que en el aula se dice a uno es escuchado por todos y las repercusiones que ocasiona la conducta docente en un individuo se originan también en la colectividad.

En sus procesos de adaptación social, los individuos aprenden reglas de convivencia que regulan su comportamiento. Las

25. Berger y Luckmann, *La construcción social de la realidad*, pp. 40-41.
26. Makarenko, *La colectividad y la educación de la personalidad*, p. 47.

formas de represión, los sistemas de control o el tipo de autoridad ejercido en las instituciones son variables ambientales que repercuten en las formas de adaptación. De esto deriva que los procesos de integración acontecidos en distintas ciudades sean tan diversos. El mensaje de las autoridades, su credibilidad y la legitimidad con la que ejecutan sus estrategias son áreas que requieren de atención genuina para lograr el fomento de la lealtad social en la ciudadanía.

Los procesos de enseñanza, así como la influencia de las instituciones alfabetizadoras, son auténticos ejercicios de reproducción social cuando fuerzan la adaptación. Es menester que las organizaciones educativas reflexionen en torno a la estructuración ideológica que ejercen en sus estudiantes y trabajadores. Todo momento es propicio para mejorar las relaciones interpersonales, comprender los conflictos y corregir las incongruencias institucionales.

Las personas y los grupos necesitan estar *equipados* de auténtica honestidad para evitar la simulación o la falsedad en el desempeño de sus roles. Tanto Rogers[27] como Jung[28] utilizaron el término de "máscara" para designar los roles artificiales, impuestos o elegidos, que desempeñan los individuos. El uso cotidiano de la máscara desencadena poca firmeza en la identidad y ocasiona actitudes dicotómicas. Si bien es cierto que tales discordancias son ocasionadas por la presión social que demanda cumplir con lo establecido, cada persona requiere situarse de nuevo y reconocer sus propias motivaciones.

La dimensión psicológica del ser humano se encuentra en constante relación con el entorno. No obstante, el principal entorno de cada individuo es la naturaleza, puesto que somos seres enraizados en ella. De tal modo, la salud psicológica se manifiesta no solo en el interés por el propio bienestar, sino en la búsqueda del bienestar de otros seres vivos, de los ecosistemas y de los contextos naturales.

Reconocer a cada miembro de la comunidad educativa implica verlo de nuevo, pero con otra mirada. No se invita a ser complacientes, sino a ser comprensivos. Al igual que todas las personas que configuran la existencia humana en este mundo, los estudiantes, profesores y personal administrativo están llamados a ser actores responsables de un cambio saludable para la

27. Rogers, *El proceso de convertirse en persona*.
28. Jung, *Arquetipos e inconsciente colectivo*.

sociedad y no sólo reactores apáticos que al cargar con su rutina obstaculizan la fluidez de la creatividad, el logro y la solidaridad.

4
DIMENSIÓN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

En la dimensión didáctica se ejecutan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto significa que está vinculada con el ejercicio particular que realizan los docentes junto con sus estudiantes mediante la implementación de diversos recursos y habilidades particulares a lo largo de uno o varios cursos.

Los aspectos que serán abordados en la presente sección son los siguientes: *a)* construccionismo; *b)* habilidades para el mundo contemporáneo; *c)* aprendizaje significativo con responsabilidad social; *d)* educación para la autonomía; *e)* enfoque transaccional interactivo; *f)* educación vinculada con la vida; *g)* liderazgo e integración; *h)* evaluación de la didáctica. Enseguida se explican con mayor detalle cada uno de estos tópicos.

Construccionismo

Las instituciones educativas deben garantizar el aprovechamiento de los recursos, respetar el derecho a la educación, posibilitar la sana convivencia mediante el respeto a los derechos ajenos, ofrecer condiciones óptimas para el desarrollo de las cualidades de cada estudiante y fomentar la investigación sin comprometer su avance con posturas totalitarias, fanáticas o coercitivas.

El ámbito educativo es el espacio ideal para el fomento de los conocimientos teóricos, el uso de herramientas técnicas y la manifestación de actitudes idóneas para la procuración de la convivencia y la equidad. Los estudiantes deben añadir en su ideario la capacidad de responder por sus actos, de vincularse con otros para el trabajo conjunto y de asumir su propia formación personal

a través de la actualización de sus saberes. Lo anterior deriva de comprender la educación como un elemento intrínseco e imprescindible para la edificación de una vida cualificada. Es por ello que los centros educativos necesitan adoptar su papel de mediadores de la formación integral de los individuos.

La didáctica para la lealtad social se centra en el paradigma construccionista, desde el cual se admite que la cultura es una producción colectiva en la que participa la ciudadanía, tanto del presente como del pasado, contribuyendo así con la historia de la comunidad local y global. Es necesario darnos cuenta de las condiciones en las que se han gestado, generacional y culturalmente, las significaciones que hacemos de la realidad. Cualquier propuesta para desarrollar una sociedad más justa y equitativa debe enraizarse en la comprensión de los ejes de funcionamiento de los sistemas sociales.

Cada persona debe ser valorada como centro y motivo de todas las funciones de instrucción. Cuando las instituciones son congruentes con la intención de poner en el centro de su quehacer a los estudiantes, los recursos se invierten en ellos y en la consolidación de sus talentos. Cada persona necesita aprender su manera de aprender, convivir de manera solidaria y emprender sus propios proyectos.

Lo que el individuo construye influye en su manera de interactuar con los demás, de modo que el progreso de la comunidad tiene su raíz en el tipo de relaciones que se modelan con las nuevas generaciones. La manera de comprender lo que es el ser humano determina el modo de aprender. En ese sentido, conviene deshacerse de las simulaciones y preguntar qué es lo que se busca al interactuar con los estudiantes. Lo que ellos crean de sí mismos condicionará sus elecciones futuras.

Las aportaciones de Vigotsky[1] en torno a la construcción de conocimiento mediante la implementación de estrategias colaborativas muestran afinidad con lo que se ha dado por llamar *conectivismo*,[2] el cual se realiza a través de plataformas de conexión e interconexión mediática. Esta construcción del conocimiento sienta sus bases en un camino epistémico dual[3] en el que se asume que, en función de que el conocimiento surge de

1. Frawley, *Vigotsky y la ciencia cognitiva*.
2. Siemens, "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age".
3. Johnson y Johnson, *Aprender juntos y solos*.

una serie de interacciones sociales, el individuo también aprende mediante la interacción con otros de manera digital.

Habilidades para el mundo contemporáneo

En consonancia con la capacidad del estudiante para crear su propia formación, deben atenderse cuatro habilidades esenciales: saber pensar, saber hacer, saber ser y saber crear. Cuando el individuo *sabe pensar* se responsabiliza de su propia adquisición de conocimientos, los busca e indaga en ellos, además de ejercer su criterio ante los saberes dados y las opiniones que escucha. *Saber hacer* incluye la capacidad de resolver de manera pertinente los problemas prácticos que la vida conlleva, así como el uso apropiado de las herramientas disponibles. A su vez, la habilidad de *saber ser* requiere que el estudiante logre crear las cualidades que desea en su vida, propiciando con ello el desarrollo de su virtud. Ninguna persona nace virtuosa, cada una necesita ejercitar su voluntad y disciplinarse. Por último, *saber crear* constituye la habilidad de elaborar soluciones alternativas e innovadoras ante los distintos problemas que atañen a la sociedad contemporánea.

No hay manera de desarrollar habilidades individuales sin involucrarse de alguna manera en lo colectivo. En el ámbito académico, si bien es importante la especialización, se requiere forjar actitudes que trasciendan la discriminación disciplinaria y adentrarse en lo pluridisciplinario. Las propuestas didácticas interdisciplinarias y de mutua correspondencia no suponen la erradicación de departamentos académicos concretos que sean dirigidos por expertos de cada área de conocimiento; la apuesta no es la modificación de organigramas, sino revolucionar la manera de comprender el saber.

Los docentes necesitan ir más allá de la mera reiteración de los saberes producidos por otros, necesitan apasionarse con la investigación. Una vez que lo han logrado, requieren comunicar sus hallazgos y fortalecer los contenidos curriculares; desde luego, es de esperar que la elaboración, desarrollo y divulgación de sus investigaciones incida en la comprensión de su área de estudio. Asimismo, resulta fundamental que los departamentos académicos velen por la generación de auténticos ambientes de aprendizaje, promoviendo la administración eficaz y eficiente

del conocimiento por encima de la rutina y del tedio de las reuniones docentes realizadas por decreto.

Aprendizaje significativo con responsabilidad social

No es lo mismo incluir en los programas de estudio el tema de la responsabilidad social que propiciarla en la cultura organizacional; es laudable comenzar por lo curricular, pero resulta prioritario avanzar hacia la implementación.

La experiencia de los estudiantes se enriquece cuando son invitados a crear y no se les induce a absorber lo que está impuesto, como si los conocimientos fuesen definitivos. El estudiante necesita desarrollar la capacidad de pensar por sí mismo y de compartir con otros, de manera oral o escrita, lo que genera en su proceso de reflexión. De tal manera, los auténticos centros educativos son espacios de debate y de búsqueda en los que se formulan planteamientos que intentan resolver los problemas sociales de la región. La ciencia es una herramienta para el desarrollo humano y es prioritario que se oriente al bienestar social. En tal orden de ideas, "el aprendizaje es un proceso de producción, transmisión, asimilación y recreación cultural que involucra a estudiantes y profesores en una amplia diversidad de actividades recíprocas de formación".[4]

Conocer las necesidades de la zona en la que se ubica el centro educativo y solidificar un sistema de actualización que las identifique no es un asunto opcional. La lealtad social también tiene que ver con la incorporación de perspectivas que permitan el cuidado del medio ambiente, la educación ecológica y la formación integral del estudiante.[5] Para que un aprendizaje sea significativo requiere ser gestado por el estudiante de manera creativa y participativa.

Otro aspecto clave de la educación es su internacionalización, lo cual implica disponerse a comprender otras culturas y la implicación de la comunidad con los problemas y contextos globales. En ese tenor, cada institución formativa es partícipe de una sociedad de conocimiento mundial que requiere que sus miembros se involucren en la consolidación de su ciuda-

4. Universidad de Guadalajara, *Modelo Educativo Siglo XXI*, p. 46.
5. *Ibíd.*, p. 55.

danía planetaria. Lo anterior no elude la consideración de las problemáticas locales y no pretende olvidar las necesidades de la comunidad específica en la que está instaurada la escuela o universidad; sin embargo, la apuesta es también trascender el desinterés por las dinámicas internacionales.

Educación para la autonomía

Los procesos de aprendizaje acontecen cuando un sujeto cognoscente (el estudiante) se apropia de tal manera del objeto cognoscible (lo que se conoce) que genera nuevas formas de concebir o representar (perspectivas) la realidad, tras ejercitarse de manera rigurosa en el uso de sus recursos (habilidades y competencias) en consonancia con los parámetros establecidos (rigor académico) dentro de un camino validado (metodología) y a partir de un proyecto académico (el módulo o asignatura). En ese sentido, aprender no tiene que ver solo con las formas, sino con los fondos, es una cuestión de núcleo más que de periferias.

No solo se trata de enseñar al estudiante para que *haga algo*, sino para que se apropie de un *modo de hacer*. El trabajo del docente no se limita a enseñar, sino que debe crear ambientes facilitadores de la indagación, la duda y la reflexión que se edifican en la incertidumbre que antecede a los procesos de búsqueda. Cada individuo debe emprender su propio camino de elaboración de sentidos; por ello, la manera de proceder, la cosmovisión, los métodos, caminos y formas del aprendizaje son diversas en cada persona.

La formación a distancia mediante el uso de la tecnología, sobre todo en los casos en los que la presencia física no es del todo posible, debe promoverse y apreciarse. En ese sentido, la Teoría de la Independencia[6] es uno de los principales fundamentos didácticos[7] de la enseñanza a distancia. Para Wedemeyer,[8] la independencia del estudiante es lograda cuando dirige su propio proceso de cognición, sin importar que exista una separación física con el profesor. De hecho, es esa distancia la que puede

6. Wedemeyer y Childs, *New Perspectives in University Correspondence Study*.

7. Moore y Shin, "Charles Wedemeyer: The Father of Distance Education".

8. Wedemeyer, *Learning at the Back Door: Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan*.

favorecer su individuación. El profesor coadyuva con el aprendizaje al proporcionar materiales escritos, promover el debate y ofrecer otros recursos de enseñanza. De este modo, al realizar por su cuenta las actividades, los estudiantes se responsabilizan de sus propios avances.

La visión de Wedemeyer se centra en el proceso cognitivo de cada individuo a partir de sus propios constructos de elaboración asociativa; por ello ha sido considerado un pionero que abrió las puertas de nuevas formas de entender, conceptualizar y facultar los procesos de enseñanza y aprendizaje.[9] Lo anterior se vincula con la propuesta autogestionaria elaborada por Rousseau,[10] la cual pone en evidencia las particularidades y diferencias entre los estudiantes.

De acuerdo con tales perspectivas, "más que enseñar al universitario en formación, éste aprende a ser, estar y hacer".[11] Según Peters,[12] el proceso de la educación a distancia está integrado por el ejercicio racional, la división clara y concisa del trabajo que corresponde a cada miembro del grupo, la adecuada y óptima planificación, la organización, la operatividad de los métodos de control y la objetividad en la evaluación. El trabajo fuera del aula se facilita cuando existe concordancia entre la planeación del estudiante y la del profesor. El éxito del proceso se asegura cuando ambos procesos de organización son eficientes y se aprovechan los recursos disponibles.

En el contexto tecnológico del siglo XXI, la educación a distancia desempeña un papel importante[13] y constituye una de las modalidades que emergen de las "sociedades liquidas",[14] las cuales se caracterizan por la movilidad de la información y la variabilidad de los puntos de referencia que antaño sostenían los discursos políticos, culturales e intelectuales. En concordancia con ello, la dimensión didáctica de los modelos educativos

9. Burton, "Opening the Great Gate at the Palace of Learning: Charles A. Wedemeyer's Pioneering Role as Champion of the Independent Learner".

10. Rousseau, *Origen de la desigualdad entre los hombres*.

11. Universidad de Guadalajara, *op. cit.*, p. 89.

12. Peters, *Learning and Teaching in Distance Education*.

13. Pastor, "La educación superior a distancia en el nuevo contexto tecnológico del siglo XXI".

14. Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*.

orientados hacia la lealtad social debe aprovechar la contribución fundamental e ineludible[15] de los medios virtuales.

Enfoque transaccional e interactivo

La teoría de la distancia transaccional, ideada por Moore,[16] es uno de los sustentos de la dimensión didáctica centrada en la lealtad. De acuerdo con tal propuesta, la cantidad y la calidad del diálogo generado entre el docente y el estudiante promueven la eficiencia de la transacción educativa sin que importe la distancia que exista entre uno y otro. De acuerdo con esa óptica, los programas a distancia pueden ser *autónomos* cuando el estudiante decide y ejerce su disciplina, o *no autónomos* cuando el docente decide y ejerce el control. Si bien la responsabilidad de seleccionar los recursos para el aprendizaje recae en el docente, Moore enfatiza la importancia de reflexionar a quién le corresponde marcar los objetivos y alcances del aprendizaje. Respecto a los métodos y criterios de evaluación, Moore[17] propone favorecer la independencia, siempre y cuando se cultive la colaboración con el profesor.

A su vez, la teoría de la interacción y comunicación, centrada en la *conversación didáctica guiada*, propone sustentar los aprendizajes a partir de: *a)* la interacción virtual que se edifica en el vínculo entre el estudiante y los materiales; *b)* centrar la comunicación en la correspondencia escrita y en los diálogos con el docente. Esta sensación de relación personal entre los estudiantes y profesores promueve el gusto por el estudio. Tal placer favorece, según Holmberg,[18] la motivación para el aprendizaje.

Además, como lo advierte Galdeano,[19] la preparación del material de instrucción debe complementarse con oportunos comentarios de corrección o mejora. La influencia afectiva que Holmberg[20] observa en el proceso de aprendizaje, así como la

15. *Cfr.* Edel-Navarro, "Entornos virtuales de aprendizaje: la contribución de lo virtual en la educación".

16. Moore y Kearsley, *Distance education: A systems view*.

17. *Cfr.* Moore, "Autonomy and Independence", pp. 1-5.

18. Holmberg, *Status and Trends of Distance Education*.

19. Galdeano, "Los materiales didácticos en Educación a Distancia: funciones y características".

20. Holmberg, *Theory and practice of distance education*.

independencia necesaria y el respeto de los procesos particulares, representan una alternativa para transitar de la práctica de enseñanza de masas (de manera impersonal y sin diálogo) hacia un enfoque interactivo centrado en la comunicación personal. Holmberg asumió que los mensajes dados y recibidos a través del diálogo son recordados con mayor facilidad.

Educación vinculada con la vida

Otro sello distintivo de la dimensión didáctica con enfoque de lealtad social es el vínculo entre la teoría y la práctica; este aspecto es crucial para no conformarse e incidir más allá de las aulas, lo cual se evidencia mediante la relación de los contenidos con la vida personal y profesional de los estudiantes. No se trata de buscar una mejora acéfala o alejada de lo intelectual, sino que los contenidos sean relevantes,[21] conectar con las emociones[22] y reflexionar las implicaciones éticas,[23] de modo que se transite el puente entre lo aprendido y la vida social o laboral.

La consideración de estos elementos en el ejercicio didáctico del profesor permite desarrollar lo que Delors llama el "tesoro de la educación".[24] No basta con obtener títulos académicos que sean presentados como salvaguarda ante la ineficiencia o los conflictos de interés mostrados por algunos profesionales, no es suficiente saberse capaz o demostrar inteligencia entre los pares, no alcanza con aparentar y simular eficiencia. Es fundamental que sea evidente la lealtad social, el interés por ir más allá del mínimo cumplimiento del deber y ofrendar un auténtico servicio a los demás.

Las sociedades han llegado al límite de la insensatez, de modo que es prioritario volver la mirada y ser críticos ante las pautas que marcan las instituciones educativas, denunciando la orientación de su discurso al beneficio puramente individual. ¿Cuál es la utilidad que ofrecen los ciudadanos que no muestran interés por colaborar para la mejora de su comunidad o que observan a los demás como meros sirvientes? Los sistemas

21. *Cfr.* Schmelkes, "Educación para la vida: algunas reflexiones en torno al concepto de relevancia de la educación", pp. 5-13.

22. Maturana, *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*.

23. Seibold, "La calidad integral de la educación".

24. Delors, *La educación encierra un tesoro*.

educativos se han centrado en el desarrollo de los conocimientos, dando prioridad al aumento de la intelectualidad (meta que además no ha sido lograda) sin considerar que la inexistencia de lealtad social provoca efectos dañinos que obstaculizan el desarrollo común. Tal como refiere Adorno, "nos produce horror el embrutecimiento de la vida, más la ausencia de toda moral objetivamente vinculante nos arrastra progresivamente a formas de conducta, lenguajes y valoraciones que en la medida de lo humano resultan bárbaras y, aun para el crítico de la buena sociedad, carentes de tacto".[25] Por ello, es urgente reconstruir los sistemas educativos partiendo de la convicción por la lealtad social.

Liderazgo e integración

El ejercicio docente implica liderazgo en un área determinada del conocimiento, así como disposición y apertura para entrar en diálogo con otros saberes y con especialistas de diversas áreas del saber. Esto supone interdisciplinariedad, la cual puede manifestarse en el tipo de planteamiento temático que los profesores realizan en las aulas presenciales o virtuales.

El liderazgo de los docentes es fundamental para la construcción de una cultura escolar de calidad[26] y representa el punto de partida para la interdisciplinariedad en la educación.[27] La conjunción de estos dos elementos permite dirigir el trabajo académico hacia el logro de una visión holística de lo que significa el progreso.

Si bien la lógica de mercado de nuestra época se enfoca en la cuantificación de la calidad educativa,[28] algunos de sus aspectos son cualitativos. Por tanto, tiene sentido favorecer una "educación para todos"[29] que sea considerada evidencia de calidad. Es importante favorecer la equidad, una en la que se busque que las personas con discapacidad sean integradas sin eludir sus

25. Adorno, *Minima moralia*, p. 23.

26. Uribe, "El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior".

27. Ander-Egg, *Interdisciplinariedad en Educación*.

28. Al respecto puede verse: Schmelkes, *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*.

29. UNESCO, *Educación para Todos: El imperativo de la calidad*; OREALC-UNESCO, *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*.

sus necesidades. Lo idóneo es contar con planes y recursos propicios para que dichos estudiantes cuenten con caminos personalizados para facilitar su aprendizaje. Tal derecho no solo es propio de quienes son observados en situación de vulnerabilidad por su condición, sino que corresponde a la totalidad de los estudiantes.

Es deseable evaluar la calidad de las instituciones educativas en función de su capacidad para responder a las necesidades de aprendizaje de cada uno de los miembros de su población.[30] Esto no puede ser posible mientras existan instituciones educativas que no cuenten con servicios pedagógicos especializados o un área de atención profesional para sus integrantes. La atención psicopedagógica no es un lujo, sino un recurso imprescindible que ha sido dejado de lado por los centros que se autodenominan educativos.

Evaluación de la didáctica

La apertura y orientación de las actividades de evaluación resulta esencial en la dimensión didáctica de los modelos educativos. Más que el acto de calificar el rendimiento a través de un número, evaluar permite conocer las fallas cometidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de corregirlas. La evaluación representa el primer paso para la mejora porque hace evidentes las carencias. Desde luego, se trata de un procedimiento que requiere humildad y valentía. No existe lealtad cuando se presume excelencia sin haber corregido los errores.

De acuerdo con Flórez,[31] la evaluación debe poner mayor énfasis en el trabajo pedagógico y en los logros cognitivos obtenidos. No se trata de un ejercicio apresurado o desestructurado, sino que debe guardar consonancia con los objetivos planteados al inicio del curso académico o del taller formativo. Para que la evaluación sea efectiva necesita integrar la autoevaluación del docente y la perspectiva del conjunto de profesores involucrados en los cursos particulares. Cuando la revisión se realiza con

30. Duk y Narvarte, "Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes".

31. Flórez, *Evaluación pedagógica y cognición*.

honestidad y apertura hacia los pares llega a ser un auténtico proceso de transformación.[32]

En el trabajo didáctico que realiza el profesor se manifiestan sus maneras de comprender el mundo, su relación con las personas y su conocimiento; por ello, es deseable que se utilice un lenguaje académico, que el trato con los estudiantes sea respetuoso y que ello les invite a mejorar la calidad de su propio discurso. El liderazgo del docente se muestra en sus procesos argumentativos y en el uso del poder de su lenguaje.[33] Todos estos aspectos, si bien tienen un efecto inconsciente y no suelen ser evaluados, también deben tomarse en cuenta en el análisis del ejercicio profesional. En la misma medida en que esto se realice, los profesores tomarán mayor conciencia del poder de sus propias palabras.

Es necesario evitar que la evaluación se convierta en una labor endogámica; por el contrario, debe relacionarse con los parámetros nacionales e internacionales y considerar las circunstancias de los países latinoamericanos.[34] Tomando en cuenta los aspectos señalados, la dimensión didáctica ofrecerá un sostén insustituible en la estructura de cualquier modelo educativo que busque orientar su visión a la lealtad social.

---

32. Apud y otros, *Evaluar para la transformación*.

33. Casassus, *Poder, lenguaje y calidad de la educación*.

34. LLECE, *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*.

5
DIMENSIÓN ÉTICA DE LA EDUCACIÓN

El aspecto ético está implícito en los procesos educativos porque parten de una perspectiva sobre lo que es correcto. Las instituciones tienen idearios, en ocasiones expuestos y otras veces ocultos, que delinean y determinan lo que acontece en ellas. Educar para la lealtad social implica la revisión de los idearios y ser capaces de actuar a partir de ellos. La dimensión ética de la educación incluye los siguientes aspectos: *a)* ejercicios de responsabilidad; *b)* ideario del estudiante; *c)* ideario del profesor; *d)* ideario del personal administrativo; *e)* invitación a la ética; *f)* ética y conocimiento.

Ejercicios de responsabilidad

Una de las responsabilidades más importantes de las universidades e instituciones educativas consiste en dar cuentas a la sociedad. Poner en práctica la ética requiere ejercicios reflexivos que permitan a los individuos responsabilizarse de sus actos, de su vida y de su felicidad. Solo somos socialmente leales cuando de manera genuina promovemos el ejercicio responsable de los estudiantes. En ese sentido, es fundamental repensar la educación, permitiendo el pensamiento crítico y la elección de cómo cada uno contribuirá con la sociedad. Es oportuno que los estudiantes sean conscientes de lo que pueden aportar a la ciudad más que contentarse con recibir de ella lo que necesitan.

Cuando las instituciones educativas propician el ejercicio ético de sus estudiantes coadyuvan al análisis crítico. Esfuerzos como la puesta en práctica de acciones responsables y sustentables ofrecen una veta digna de ser considerada. Asimismo, la

dimensión ética incluye el cuidado del medio ambiente y la aceptación del mundo como un hábitat, de modo que las acciones y decisiones se orienten a su cuidado. En esa óptica, las iniciativas con sentido ecológico son bienvenidas, tal como la consolidación de una infraestructura sustentable en las instalaciones.

Incluir la ética entre las dimensiones de un modelo educativo centrado en la lealtad social implica promover un paradigma científico centrado en la comunidad. Debe ser constante la invitación a la ética como una forma de vida. Tal invitación se concreta mediante cuatro lineamientos que son útiles para direccionar la lealtad social:

a) Promover las acciones que permitan reflexionar sobre la propia lealtad social y ecológica, favoreciendo la autocrítica, de acuerdo con las particularidades de cada institución.
b) Distinguir entre el discurso asociado a la responsabilidad social y las evidencias particulares que la exponen a través del funcionamiento cotidiano de las instituciones educativas que son leales a la sociedad. Deben incluirse aspectos como la humanización de la ciencia, el desarrollo sociocultural y la reconsideración del valor de la educación.
c) Insertar actividades favorecedoras del pensamiento crítico, no sólo en los planes de estudio, sino en el acontecer cotidiano de cada institución educativa. La lealtad social se logra a través del empoderamiento de quienes se saben agentes de cambio; lo anterior se produce con apertura, criterio y reflexión.
d) Promover la lealtad social como línea de investigación, favoreciendo lazos entre las instituciones educativas para la generación de acuerdos o proyectos conjuntos de carácter interdisciplinario, interinstitucional e internacional. A su vez, promover en las universidades contenidos rigurosos, derivados de investigación concisa cuya óptica esté permeada de lealtad social.

La incidencia de la ética en el modelo educativo no sólo debe apuntar a una serie de criterios o recomendaciones, sino a la facilitación de una cultura educativa en la que sus distintos actores (estudiantes, coordinadores, personal administrativo y docentes) contribuyan al cumplimiento de la misión sustancial de la educación, a través de un ejercicio cabal y ecuánime. Esto

implica reconocer que el bienestar colectivo es un baluarte de las decisiones y pautas de conducta de los miembros de una Comunidad Educativa. Esta visión será posible si se respeta la autonomía de cada individuo y se trasciende la visión que lo particulariza como un simple recurso manipulable.

La dimensión ética no implica la imposición de un conjunto de valores, pero sí señala con claridad lo que se espera de la comunidad educativa. Cuando la cultura organizacional se edifica en el diálogo y el respeto a la diversidad provoca que cada miembro construya nuevos canales de comunicación y modele esa disposición para los demás. La congruencia institucional se sustenta en las conductas que cada miembro de la comunidad realiza. Lo que cada uno comenta, hace u omite, representa y refleja la calidad de la insignia colectiva.

La ética supone un ejercicio personal de discernimiento; de tal modo, la nominalización de algunos documentos como *Código Ético* aluden, cuando integran conductas o lineamientos que deben ser seguidos, más bien a un código moral. El código moral establece normas que indican cómo debemos actuar, pero el ejercicio ético se sustenta en la elección de una manera de vivir. Se logra ser responsable cuando se cuenta con un código de valores, pero se efectúa la lealtad social cuando se discierne ante las circunstancias de la vida. La ética, con su exigencia crítica, es más recomendable que el seguimiento sumiso de la regla moral que se estableció sin consenso. La reflexión ética en los miembros de la comunidad educativa se encuentra por encima de la moralización o de la obediencia irreflexiva.

La dimensión ética se centra en el ideario de lo que se esperaría que fuese la realidad comunitaria. Es importante que exista algún documento institucional que sirva como referente y punto de partida de la reflexión ética para el adecuado desempeño de los roles que ocupa cada miembro de la comunidad educativa, tanto en el ámbito de las relaciones interpersonales como en la construcción de conocimiento. Enseguida se abordarán algunas sugerencias axiológicas de acuerdo con tres roles: estudiante, profesor y personal administrativo o de gestión. Luego de ello se referirán algunos lineamientos para la elaboración del documento adaptado para cada institución. Por último, se hará alusión de algunas especificaciones éticas relativas a la construcción de conocimiento efectuada por los docentes universitarios.

Ideario del estudiante

Cada estudiante tiene la función de aprender más allá de lo que se le ofrece en el aula, a través de lo que investiga e indaga por su propia cuenta. De tal manera, su labor fundamental es obtener conocimiento y aplicarlo para beneficio de sí mismo y de su sociedad. Además de proveerse de los saberes que requiere, es deseable que esté dispuesto a colaborar con sus pares, entendiendo que de ello se desprenden diferentes beneficios para la comunidad de la que forma parte.

Así como el estudiante ofrece su talento para el bien de la comunidad, los profesores deben comprometerse para que el servicio que brindan sea de calidad. Cuando los profesores y estudiantes se comprometen de manera ética se vuelven congruentes con su labor formativa y no ejecutan acciones acomodaticias, pasivas u obstructivas que los alejan del cumplimiento de los estándares de su institución. Cada uno de los estudiantes está llamado a ejercer la responsabilidad en su propio proceso formativo, lo cual se manifiesta, entre otras cosas, en su puntualidad, asertividad, compromiso y honestidad.

El estudiante necesita reconocer su función en la sociedad y, en ese sentido, asumir su corresponsabilidad en la construcción del bienestar ecológico. La promoción de la salud, las prácticas de crecimiento personal y el desarrollo de sus propias habilidades personales acrecientan la virtud de los estudiantes. Aunado a ello, lo ideal es que expresen con libertad sus discrepancias y mantengan una actitud respetuosa con sus interlocutores. De esta actitud deriva que estén dispuestos a la evaluación académica, a la exigencia y a las actividades formativas que son propuestas en el aula o por medio de las TIC. El estudiante leal se mantiene proactivo hacia lo que contribuye con su propio proceso de aprendizaje, por ello valora la elaboración de sus propios trabajos y evita el plagio o cualquier falsificación de sus labores.

Los estudiantes socialmente leales son capaces de incluir e integrar a quienes tienen una opinión diversa a la de ellos. Además, su lealtad se muestra cuando evitan y rechazan cualquier tipo de discriminación o coadyuvan en la erradicación de actitudes que denigren a otras personas y a sí mismos, dentro y fuera de las instalaciones educativas.

En relación con sus compañeros y el resto de la comunidad educativa, el estudiante leal se muestra comedido, pero no servil;

respetuoso, pero no temeroso; animoso, pero no visceral; comprometido, pero no obstinado. No le interesa justificar el uso de la violencia física o verbal con sus compañeros y está dispuesto a denunciar el daño de unos hacia otros.

En el entendido que el tiempo es un recurso, el estudiante leal organiza su tiempo de manera disciplinada, aplicando para sí los criterios de calidad que espera de su entorno. Dentro del marco de la lealtad social, el estudiante busca ser útil a su nación, de modo que acepta prepararse para ser agente de cambio. Todo esto se sustenta en su interés por tratar dignamente a los demás, a pesar de que las condiciones sean desfavorables. El estudiante leal debe ser capaz de identificar sus áreas de mejora y no comete el error de aceptar encomiendas que no será capaz de llevar a buen término. La ética estudiantil incluye la madurez de solucionar los problemas personales que obstruyan la propia funcionalidad.

Ideario del profesor

La aceptación de las demás personas es muestra de la aceptación de uno mismo; por ello, el docente evita cualquier tipo de discriminación. Consciente del valor de su labor, el profesor leal prepara con meticulosidad su enseñanza, busca actualizarse con los nuevos avances de su área de conocimiento y tiene claridad sobre los criterios de calidad que le permiten propiciar de mejor manera el aprendizaje de sus estudiantes; además, es consciente de que al no realizar su ejercicio en consonancia con estos cánones, genera un perjuicio en quienes lo escuchan.

El docente con lealtad social es capaz de valorar la autoría de aquellos en cuyos textos centra su cátedra; de tal modo, refiere las fuentes de las que obtiene la información que comparte con los estudiantes, evita atribuirse logros, grados o escritos que no sean de su pertenencia. Asimismo, el profesor realiza la evaluación pertinente del curso que imparte y cumple con plenitud las actividades que derivan de su labor, tales como implementar ejercicios que contribuyan al aprendizaje, realizar trabajo colegiado, centrarse en las necesidades de los estudiantes y reflexionar en su propio ejercicio docente.

Los profesores cualificados son conscientes de su influencia en los estudiantes, la autoridad que representan y el alcance

de sus comentarios o actitudes; en ese sentido, se responsabilizan de su conducta, intentando ser un testimonio profesional y personal para los demás. En torno a sus actitudes, los docentes leales se muestran solidarios y cordiales con sus colegas, evitan la crítica desleal e indirecta, promueven el diálogo y evitan distorsionar la fama de quienes laboran en la institución. Todo esto dignifica su labor y sostiene su autoridad. En relación con el uso de los recursos, los profesores socialmente leales promueven el cuidado de los recursos materiales muebles e inmuebles, ofreciendo un testimonio de esta cualidad a través de sus propias conductas.

Los profesores que laboran de manera leal son capaces de mantenerse actualizados, de informarse con los nuevos hallazgos científicos y promover su propio desarrollo; a la vez, se comportan de manera respetable y digna, sabiéndose corresponsables de la construcción de una ciudadanía más libre y plena.

Por último, cada docente debe ser leal consigo mismo, cuidar de sí y buscar soluciones para las problemáticas de su vida personal, de modo que éstas no repercutan en su ejercicio laboral o en el cumplimiento de sus objetivos. Al ser autocrítico, el profesor socialmente leal reconoce sus propias áreas de mejora y se compromete a adquirir las habilidades que considera necesarias. Por último, el profesor leal, sea cual sea su credo, se siente llamado a la enseñanza y a la promoción del desarrollo propio y ajeno. Por este motivo busca ser proactivo, propositivo, decidido y optimista en el logro de las funciones que él mismo elige para su propia vida. Cuando corresponde, también es capaz de descansar y de renunciar a los apegos o vicios que no favorezcan su rendimiento.

Ideario del personal administrativo

El personal administrativo de las instituciones educativas es el que ejecuta labores de gestión, dirección y organización mediante el uso de documentos o la implementación de diversos procesos. En los centros educativos suelen ser coordinadores de área o de departamento, así como personal suscrito a las áreas de dirección y de control.

Los miembros del personal administrativo están comprometidos con la eficiencia, la claridad, la transparencia y el servicio a

la comunidad. A su vez, cuando existe lealtad, el gestor se desempeña con altos estándares de calidad, considerando los intereses de la institución por encima de los particulares o del beneficio de grupos específicos que no concuerden con el espíritu educativo. Los administrativos leales eligen ejercer su responsabilidad en los procesos que les han sido encomendados, generando comunicación asertiva con los implicados y gestionando los procedimientos con honestidad y firmeza.

De acuerdo con su lealtad social, cada administrativo admite que debe conocer a aquellas personas a las que coordina, comprender sus cualidades e interesarse por las condiciones que necesitan para realizar de manera eficiente sus responsabilidades. Además, quienes realizan las gestiones institucionales manifiestan su lealtad cuando tienen dominio de sus funciones y están dispuestos a compartir su opinión o realizar sugerencias precisas sobre los procesos de cada una de las áreas administrativas de la institución.

En honor a la confianza que les ha sido atribuida, los administrativos de las instituciones socialmente leales asumen con honestidad su autoridad, evitando ejercer presión desproporcionada, chantaje, acoso o condicionamientos pretenciosos en sus colaboradores. Respetándose entre sí, ambas partes son capaces de dialogar con serenidad sobre los tópicos que implican sus mutuas labores y desempeños, abocándose al manejo de los conflictos cuando es debido. En el caso de que el personal administrativo y directivo sea consciente de haber cometido un error o una falta que pueda generar complicaciones para el funcionamiento de algún proceso de su área, lo informa a su coordinador o jefe inmediato con la intención de subsanar la falla cometida.

El personal de gestión y administración debe emitir con claridad sus recomendaciones y manejar información verídica, evitando las distorsiones o la simulación. En la medida de su honorabilidad, los administrativos interactúan de manera frontal y sin ambigüedades entre sí. Asimismo, es de esperar que mantengan un elocuente secreto profesional, evitando revelar los hechos, datos o circunstancias que no sean de la incumbencia de terceros. Los miembros del personal administrativo y de gestión están llamados a promover el bienestar social, los derechos humanos y el respeto a la diversidad. Del mismo modo, resulta fundamental su transparencia y su combate a la corrupción.

Quienes conforman el personal administrativo deben recordar que transmiten un mensaje educativo sin necesidad de pisar las aulas. Cuando lo hacen de manera saludable se vuelven promotores del desarrollo de la comunidad y contribuyen a la dignificación de la imagen del centro educativo.

La ética del personal administrativo se sostiene en su congruencia individual. Solucionar sus problemáticas personales les permite colaborar de manera óptima en su área laboral. Cuando las adversidades se presenten sabrán anteponer su lealtad a la institución educativa, sin caer en conflictos de intereses o inapropiados manejos de los recursos.

Invitación a la ética

La comunidad educativa requiere de un referente que explicite las actitudes que se espera de ella. Por tal motivo, cuando se invita a la ética se *sugiere* reflexionar sobre algunas conductas deseables, en el entendido de que la ética no debe imponerse, sino promoverse. En los casos en que se delinea un código ético, éste deja de serlo y se convierte en un reglamento moral. Es por ello que la invitación a la ética no debe incluir un apartado sobre las sanciones o castigos, sino una estimación de las consecuencias; en ese sentido, los documentos que promueven la ética institucional deben contener recomendaciones que apelen al juicio y al criterio de los miembros de la comunidad educativa. En los casos en los que la coerción sea necesaria deberá estar referida en el reglamento de la institución.

Los textos de invitación a la ética representan un ideario que se sostiene en la honorabilidad y lealtad social; por ello, promueven la responsabilidad, la libertad y la elección madura que cada individuo debe hacer en términos de su propia mejora y del bienestar social. Por su naturaleza, tales documentos deben ser específicos para cada institución, centrarse en sus particularidades y considerar sus necesidades específicas. No obstante, sería ideal que exista un documento nacional que refiera la ética educativa.

Más que la imposición de un conjunto de valores, la invitación a la ética promueve la vivencia de las actitudes siguientes: *1)* honesta coincidencia con los ideales educativos; *2)* capacidad para responder por los propios actos; *3)* vinculación con los demás para el trabajo conjunto; *4)* disposición para actualizar

los propios saberes; *5)* actitud multicultural y pluridisciplinaria; *6)* promoción de la autogestión, creatividad y participación; *7)* valoración de la persona como centro y motivo de todas las funciones educativas; *8)* fomento de una cultura universitaria centrada en el diálogo y el respeto a la diversidad; *9)* orientación del conocimiento hacia el beneficio de la sociedad y el medio ambiente; *10)* uso responsable de los recursos materiales de enseñanza y aprendizaje; 11) lealtad social, comunicación abierta y tolerancia hacia las diferencias; *12)* promoción de la corresponsabilidad; *13)* interés genuino en la dignificación del país a través de la propia conducta.

Ética y conocimiento

Los profesores deben de tomar en cuenta los aspectos éticos que están insertos en su disciplina académica, concordando con los códigos establecidos para cada profesión y carrera. En ese sentido, es de esperar que muestren interés por conocer y promover el conocimiento de los códigos profesionales correspondientes a cada área de estudio.

Ante los modelos económicos vigentes debe privilegiarse el análisis crítico de sus mecanismos y su efecto en la población. Necesita atenderse todo aquello que obstruya la sustentabilidad y disminuir los riesgos mediante la precaución ética que corresponda a cada campo de conocimiento específico. Sin condicionar el estudio de los contenidos de cada asignatura, corresponde incluir algún apartado ético en torno a los mismos.

En lo que respecta al orden legal y civil, tanto en el desarrollo de la profesión como en el comportamiento reglamentario de los profesionales, los miembros de cada división académica deben volverse promotores de los comportamientos que sintonicen con los lineamientos correspondientes. En cada una de las áreas de estudio existen códigos nacionales e internacionales que, si bien no deben tomarse como un dogma inamovible, sí aportan elementos básicos para el planteamiento reflexivo en torno a cada profesión. En medida de lo posible, cabe orientar a los estudiantes en el respeto por sus futuros clientes, sus colegas y la sociedad en general, promoviendo actitudes contrarias a la violación de los derechos de aquellos con los que convivan en el ejercicio de su profesión.

Es facultad de cada área académica contextualizar los conocimientos que son generados en el extranjero, buscando adaptarlos a la situación, necesidades y realidades vividas en la región; gracias a ello se propicia una visión local y global en lo que respecta al conocimiento que se imparte.

Los proyectos de investigación de cada área de estudio deben estar delineados por su justificación ética, de manera que disminuyan los riesgos o nulifiquen los daños en los recursos, las personas y las poblaciones. En ese sentido, el interés del investigador y su intención de generar conocimiento no debe entrar en conflicto con los planteamientos éticos de su profesión. En las divisiones académicas cabe respetar las licencias de patente que pertenezcan a cada individuo, por lo que es prioritario que la elaboración, fabricación, producción e investigación se edifique en el respeto al trabajo de los pares. Es fundamental que cada proyecto de investigación cuente con la aceptación de las instancias correspondientes en el centro educativo, que sus objetivos sean concisos y que se evalúen a través de informes concretos, además de divulgar el conocimiento aportado.

Es útil que los académicos se muestren, en la medida de sus posibilidades, dispuestos a compartir sus estrategias, metodologías y conocimientos con los estudiantes que muestren interés en profundizar más allá de los contenidos programados en sus clases. Lo anterior promueve la indagación de los que se convertirán en futuros investigadores.

Con la intención de garantizar la formación ética de los estudiantes, los asesores socialmente leales dialogan y propician reflexiones pertinentes sobre los alcances éticos de sus investigaciones. Además, con la meta de generar una visión multidisciplinaria, a cada división de estudios le corresponde dialogar con colegas que no formen parte de su disciplina para desarrollar nuevas perspectivas y alcances en sus proyectos.

Tanto en el ejercicio de su docencia como en su vida personal, los profesionales dedicados a la investigación muestran su lealtad social cuando disciernen las metodologías adecuadas para sus procesos de investigación, definen las estrategias pertinentes para la recolección de datos y se esfuerzan por alcanzar la certidumbre en sus hallazgos, producciones y propuestas. Además, los investigadores deben mostrarse imparciales en sus indagaciones, de modo que estén por encima de prejuicios o posturas dogmáticas que los distraigan de los problemas eco-

nómicos políticos, sociales y culturales de su contexto regional, nacional e internacional.

De manera periódica debe señalarse a los estudiantes el riesgo de desarrollar proyectos que no sean ecológicamente sustentables. Del mismo modo, con apego a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, es imprescindible invitar a los estudiantes al desarrollo de una visión ética que desestime alternativas perjudiciales en el uso de la ciencia, tales como elaboraciones mecánicas o tecnológicas que sean potencial o directamente dañinas para los seres humanos. Es menester privilegiar la búsqueda de alternativas de solución para los problemas ambientales mediante el uso idóneo de la tecnología, siempre en búsqueda del bienestar de las personas.

Se espera que los miembros de las distintas áreas académicas tomen en cuenta los efectos negativos que se derivan de la tergiversación de la información, del abuso de la tecnología o de los delitos electrónicos y cibernéticos. El rigor científico, la honestidad y el compromiso ético y social deben ser promovidos en las aulas a través del testimonio de los profesores. Los investigadores socialmente leales reconocen la influencia de la tecnología y de la ciencia para mejorar las circunstancias de los individuos.

Con la intención de explorar los nuevos mundos posibles que están al alcance de la tecnología, los miembros de los grupos de investigación de las áreas de la salud están especialmente invitados a repensar su propia idea sobre lo que es el ser humano. También es oportuno que sean tomados en cuenta los aspectos bioéticos derivados de su función, los cuales están explícitos en las legislaciones sanitarias.

Cuando el investigador es socialmente leal analiza con atención quiénes se benefician y quienes serán potencialmente perjudicados con sus productos y tecnologías. Evita someterse a criterios deshonestos para la obtención de los recursos y edifica su experimentación en la legalidad de su ejercicio. La sociedad debe exigir a científicos y tecnólogos que se apeguen al tercer artículo del tercer apartado de la Declaración de Helsinki,[1] que a la letra dice: "el investigador o el equipo investigador debe suspender la investigación si estiman que su continuación podría ser

1. Para leer la Declaración de Helsinki, la cual incluye recomendaciones para la investigación biomédica, véase: http://www.conamed.gob.mx/prof_salud/pdf/helsinki.pdf

dañina para las personas". Lo anterior muestra que el interés de la ciencia no debe estar por encima del bienestar humano. Feltrero[2] propone que incluso la computación tenga lineamientos éticos, tal como Lacey[3] lo sugiere para la nanotecnología. Incluyendo a ambas, Osuna y Luna advierten la importancia de que las ingenieras no estén desprovistas de pensamiento axiológico.[4]

En el ámbito de la salud es imprescindible promover comportamientos que sean armónicos con los lineamientos establecidos por las legislaciones sanitarias y alentar a los estudiantes a considerar el valor de la vida y el sentido de la enfermedad. Es imperativo que los futuros profesionistas de esta área muestren respeto por sus pacientes, por sus colegas y por la ciudadanía en general, además de seguir las medidas necesarias de higiene, protección y seguridad.

En sus investigaciones, los profesionales de la salud deben promover el consentimiento informado de las personas involucradas; igualmente, sus protocolos de estudio deben contener una clara justificación ética que garantice la voluntad de no causar daño. En los casos en los que la experimentación implique el empleo de animales y no haya otras alternativas, es obligatorio procurar la disminución de su sufrimiento. En virtud del respeto hacia los estudiantes, ninguno puede ser obligado a practicar técnicas o procedimientos con los que no esté moralmente de acuerdo.

Es de esperar que la invitación a la ética promueva la reflexión y el análisis de las premisas con las que cada profesor y estudiante comprende la educación, la tecnología y la ciencia, así como las implicaciones de cada una de éstas en las dinámicas de las sociedades contemporáneas.[5]

---

2. Feltrero, "Ética de la computación".

3. Lacey, "La ética y el desarrollo de la nanotecnología".

4. Osuna y Luna, "Valores éticos en la formación universitaria de las áreas de Ciencias Naturales e Ingeniería y Tecnología en el contexto de la Sociedad del Conocimiento".

5. Existen diferentes asociaciones, comisiones e institutos nacionales e internacionales que han elaborado sus propios códigos de comportamiento, los que muchas veces son aludidos como códigos éticos o deontológicos. Algunos ejemplos de ello son los siguientes: Asamblea General de la Federación Internacional (2004), *Ética en el Trabajo Social*; Comisión Nacional de Arbitraje Médico de México (2002), *Código de bioética para el personal de Salud*; Instituto Mexicano de Contadores Públicos (2012), *Código de Ética Profesional;* Ilustre y Nacional Colegio de Abogados de México (2006), *Código de Ética;* Sociedad Mexicana de Psicología (2009), *Código ético del Psicólogo*.

6

DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA DE LA EDUCACIÓN

Las gestiones directivas realizadas en la institución, el ejercicio de la autoridad, las políticas financieras, los códigos, el uso de recursos y las maneras de concebir la eficiencia o la calidad son elementos que delinean la dimensión administrativa. De acuerdo con Salas, "el objeto de estudio de la teoría administrativa, en general, es la gestión de las organizaciones; esto es, la búsqueda del logro (eficacia) de sus fines específicos con el uso más racional de los recursos (eficiencia)".[1] Sin duda, la dimensión administrativa de la educación repercute en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta sección abordará los siguientes aspectos: *a)* estructuración del centro educativo; *b)* gestión educativa y eficiencia académica; *c)* delimitación de funciones; *d)* calidad y liderazgo; *e)* gestión educativa

Estructuración del centro educativo

Es menester que la estructuración administrativa de los institutos educativos sea congruente con la misión organizacional, la cual debe delimitar la operatividad de la gestión. Cabe resaltar que las funciones, al igual que la autoridad, deben repartirse entre los miembros de las organizaciones. Es ideal que exista una junta directiva del centro educativo, un coordinador, consejeros secundarios, responsables de área, colegios departamentales, encargados de departamento y un comité de ética. Cada una de

1. Salas, "La administración educativa y su fundamentación epistemológica", p. 10.

estas instancias deberá actuar de acuerdo con el proyecto del centro educativo[2] y la directriz institucional.

Es deseable que cada autoridad realice evaluaciones periódicas y muestre apertura hacia la evaluación institucional,[3] la cual debe promover la mejora y el dialogo pertinente. En ese tenor, el poder no debe ser entendido como mero ejercicio de imposición sin fundamentos, sino como un servicio a la comunidad educativa. El genuino proceder político no debe contradecir la gestión educativa,[4] sino permitir que ésta se desempeñe con auténtica honestidad, entendiendo que la complejidad educativa[5] exige seriedad y enfoque.

Las competencias académicas no son exclusivas del ejercicio docente, sino que también competen al personal administrativo cuando este se actualiza de manera pertinente. Las competencias[6] no se obtienen por coleccionar títulos, sino a través de la práctica y la constante mejora en el trato con los compañeros de trabajo. A través del cumplimiento de los compromisos directivos y de gestión, el personal administrativo influye de manera directa en el logro de la misión sustancial de la educación.

El modo de proceder de los administrativos demuestra su compromiso con los estudiantes y con la sociedad al coadyuvar para la construcción de un modelo dinámico[7] de gestión organizacional. Por tanto, el rol directivo[8] no debe ser concebido como algo ajeno al ejercicio educativo, sino como un sostén elemental del ejercicio de enseñanza que acontece en las aulas, tanto de manera presencial como virtual. Para que existan los recursos que son utilizados en los procesos educativos se requiere de ejercicios de gestión.

En lo tocante a la innovación, las prácticas administrativas están sujetas a la puesta en práctica de nuevas formas de gestión

---

2. Antúnez, *El proyecto educativo de centro*.

3. Bolívar, "Autoevaluación institucional para la mejora interna".

4. *Cfr.* Brandstadter, "La gestión: Cartografía semántica para orientarse en un territorio enmarañado", pp. 12-14.

5. Beltrán, "Política versus gestión escolar", pp. 4-8.

6. *Cfr.* Cantón, "Competencias profesionales para docentes y directivos escolares", pp. 16-20.

7. Sobre la importancia de centrar la labor administrativa en el estudiante, véase: Martínez, "La gestión de un nuevo sistema educativo en función de la escuela", pp. 59-68.

8. Para profundizar en las implicaciones de las funciones directivas, véase: Jabif, *El rol del directivo*.

y liderazgo. Es importante mostrar apertura hacia la novedad,[9] siempre y cuando beneficie al centro educativo. La innovación no implica desentenderse de los lineamientos y formas que se han establecido en la estructura administrativa de cada país, su política implícita[10] y el plan nacional del sistema educativo.[11]

Si bien es cierto que la dimensión administrativa se integra al modelo educativo de cada institución, también posee sus propios procesos.[12] La gestión en los ámbitos educativos puede desarrollarse a partir de las siguientes etapas: *a)* planear de manera congruente con las necesidades del contexto y el perfil de las personas que lo integran;[13] *b)* dialogar e interactuar con los ejecutantes: profesores, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa; *c)* evaluar la ejecución de manera honesta,[14] sin culpar o responsabilizar a una sola persona, sino buscando mejoras integrales que permitan aumentar la eficiencia en los procesos. La estructuración de algunas de estas dinámicas implica distintas reingenierías,[15] las cuales suponen cambios de creencias y modificación de algunos paradigmas sobre las prácticas directivas.

La gestión no debe comprenderse de manera exclusiva en torno al poder,[16] sino como una oportunidad en la que, a través de herramientas, técnicas y cualidades, el directivo dialoga con apertura[17] sobre los distintos modos de favorecer el adecuado uso y generación de los recursos.

Gestión educativa y eficiencia académica

La gestión efectiva de un centro educativo es posible si se cuenta con personal docente comprometido y motivado. Badillo

---

9. *Cfr.* Castelán, "¿Una nueva gestión educativa para nuestras escuelas?", pp. 39-42.

10. Latapí, "La política educativa del Estado mexicano desde 2002".

11. Ornelas, *El sistema educativo mexicano*.

12. González, *Organización y gestión de centros escolares*.

13. El tema está clarificado en: Matus, *Política, planificación y gobierno*.

14. Toranzos, "Evaluación y calidad".

15. Hammer y Champy, *Reingeniería*.

16. Para profundizar en el estudio del poder se recomienda consultar: Galbraith, *Anatomía del poder*.

17. *Cfr.* García, "Educational Administration and Management. Some lessons in the US and México".

y Rueda[18] han expuesto la relación nuclear entre el director, la gestión educativa y el rendimiento de los profesores. Este vínculo necesita sustentarse en un marco legal equitativo que clarifique los derechos y obligaciones de los profesores y permita delimitar los pasos para obtener mejores condiciones laborales. Es importante que se precise la descripción del desempeño que debe tener un docente para acceder a mayores beneficios laborales.

Proceder de manera congruente con el reglamento propicia una cultura organizacional de legalidad. De acuerdo con Ritter,[19] la credibilidad de la autoridad se desarrolla apropiadamente cuando existe trato imparcial entre los miembros de la comunidad educativa y son claras las reglas para su ascenso. Es imperativo que los profesores conozcan con detalle los documentos regulatorios de su centro de trabajo y que tengan entre sus intenciones el desarrollo de su calidad profesional. Si los profesores no son leales a su propia institución será difícil que promuevan la lealtad social entre sus estudiantes. Como trabajadores necesitan sentirse respaldados y respetados por sus autoridades. Además, en la misma medida en que los profesores universitarios integren su ejercicio laboral con su proyecto personal generarán mayor calidad de vida.

Ya sea para el uso de licencias, permisos o comisiones, los profesores se sienten más conformes cuando las reglas son claras en su centro académico. Si reciben la asesoría y seguimiento apropiado tendrán mayor destreza para elegir sus estrategias de superación y desarrollo personal[20] en la institución. Desde tal óptica, la gestión, tal como advierte Sander,[21] permite procedimientos más fluidos y responsables. Es de esperar que la transformación de la gestión educativa se sujete a los lineamientos laborales y a las políticas generales del centro educativo.

Delimitación de funciones

La adecuada gestión de las instituciones educativas requiere delimitar las funciones y responsabilidades de sus miembros, lo

18. Badillo y Rueda (eds.) *El director como líder en la gestión educativa y el desafío para elevar la calidad de la educación básica*.

19. Ritter, *Cultura Organizacional*.

20. Sobre el tema puede consultarse: Mintzber y Quinn, *El proceso estratégico*.

21. Sander, *Gestión educativa en América Latina*.

cual conduce a elegir en cada caso la acción educativa apropiada.[22] Cada uno de los distintos departamentos del centro educativo es responsable de que el ámbito administrativo aproveche los bienes con los que cuenta y gestione la adquisición de los faltantes. Cuando se *administra* se utilizan los recursos existentes; al *gestionar* se obtienen recursos que no había. Esta última actividad va más allá de lo que usualmente se vislumbra en el ámbito administrativo.[23] Por tanto, "en el caso de la gestión educativa, el peso de las competencias humanas es el más representativo";[24] de tal manera, la cualificación de los directivos es de suma importancia.

En la misma medida con la que se realice la cualificación del personal directivo se propiciarán planificaciones estratégicas[25] que coadyuven a la adecuada gestión y al óptimo manejo de los recursos que facilitan las labores educativas. Cuando todos los procesos están dirigidos de manera adecuada se genera una mutación[26] de la que deriva el desarrollo organizacional. Estas mejoras conducen al rompimiento de paradigmas estériles o a la superación de dinámicas que obstaculizan a la institución. La medida de la salud organizacional, de acuerdo con Portela,[27] se funda en la integración equilibrada de la autoridad, la autonomía y la participación de los que configuran la institución educativa.

Los cambios propuestos a la organización deben ser analizados desde la perspectiva de lealtad social; en ese sentido, es oportuno que exista adecuada comunicación.[28] El problema en las organizaciones no siempre se produce por la deficiente formación de los directivos o por la inapropiada estructuración orgánica de la autoridad, sino por inconsistencias en la comunicación de las ideas.

Los procesos administrativos generan aprendizaje[29] en los miembros, de modo que la experiencia coadyuva a que las mejoras sean posibles. La gestión directiva[30] de los centros educativos

---

22. Antúnez, *Organización escolar y acción directiva*.
23. Sañudo, "La transformación de la gestión educativa".
24. Chacón, "La gestión educativa del Siglo XXI", p. 152.
25. Portela, "Planificación y estrategia en los centros escolares".
26. Sérieyx, *El Big Bang de las Organizaciones*.
27. Portela, "Gobierno, autonomía y participación en los centros escolares".
28. Nieto, "La comunicación en las organizaciones escolares".
29. Sobre este tópico puede consultarse: De Geuss, *Planning as Learning*.
30. Para saber más del análisis de las gestiones educativas, véase: Rivas, "La gestión directiva en la escuela".

requiere planteamientos que impliquen reflexión, diálogo e intercomunicación; de estos elementos se deriva la implementación de diseños apropiados de gestión.[31] Lo anterior se asocia con lo que Morin llama "tener la cabeza bien puesta",[32] lo cual no sólo consiste en pensar reformas, sino en reformar el pensamiento.

Calidad y liderazgo

Una de las intenciones de la educación es propiciar cambio social. El gran reto de los centros educativos es que sus miembros sean líderes que gesten modificaciones culturales.[33] Para ello se requiere desarrollar "el arte de resolver problemas",[34] así como adaptar las habilidades a los ambientes estudiantiles.[35]

La innovación favorece la mejora, pero se requiere apertura ante los nuevos hallazgos tecnológicos y las "prácticas de calidad en la institución".[36] Para innovar se requiere de un liderazgo específico que implemente soluciones a los problemas concretos. A su vez, pensar en soluciones requiere ejercicios de análisis que desemboquen en inventos, aportes o intervenciones. En ese sentido, el "liderazgo para la innovación"[37] consolida los esfuerzos educativos y administrativos.

El liderazgo es un factor de eficacia escolar[38] que está asociado con el ámbito de la gestión. El cambio que inicia con el liderazgo en el centro educativo desemboca en mejores prácticas educativas y superiores resultados estudiantiles. El cambio horizontal se logra mediante la mejora de cada individuo, lo cual concuerda con la idea de que el liderazgo solitario no basta para la transformación, sino que debe ser distribuido en cada uno de los miembros de la comunidad educativa.[39]

---

31. La idea de la gestión como diseño puede profundizarse en: Seddon, "Markets and the English: Rethinking educational restructuring as institutional design".

32. Morin, *La cabeza bien puesta*.

33. Fullan, *Líder en una cultura de cambio*.

34. Ackoff, *El arte de resolver problemas*.

35. Alho da Costa, *El liderazgo y la dirección en el contexto universitario*.

36. *Cfr.* Cervantes, *Una cultura de calidad en la escuela: liderazgo para el cambio educativo*, pp. 79-89.

37. *Cfr.* Villa, "Liderazgo para la innovación", pp. 269-305.

38. Para ahondar al respecto puede verse: Maureira, "El liderazgo, factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal".

39. Murillo, "Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido".

La UNESCO[40] se ha pronunciado a favor del liderazgo, lo cual también ha sido discutido en ámbitos académicos.[41] La calidad educativa debe ir a la par de la mejora en la gestión, el liderazgo y la eficiencia administrativa. Lo mismo puede decirse en torno al ámbito político o las funciones del Estado, puesto que la mejora social es factible cuando la precede el progreso de la mentalidad directiva de la clase política.

Gestión educativa

La gestión condiciona el accionar de las instituciones educativas; por ello es importante definir lo que se entiende o se desea con el ejercicio de gestión. Cuando las instituciones están privadas de auténtico interés formativo en virtud de su desproporcionado afán mercantil, el éxito educativo queda sofocado por el afán monetario; aunado a ello, si los *estudiantes* ingresan a las universidades por la mera obtención de un título, sin interesarse de verdad en sus estudios, entonces la simulación se consuma de manera bilateral. En casos como esos, el estudiante no es más que un cliente al que no le interesa que su formación sea rigurosa y solo se encarga de pagar (con su tiempo o dinero) por una credencial; por otro lado, la gestión centrada en el negocio pierde de vista el tipo de profesionistas que ofrece al país, lo cual no es evidencia de lealtad a la Patria.

Cuando la gestión educativa se edifica en la lealtad social tiene una visión más expansiva y promueve el talento de los estudiantes con perspectiva de futuro.[42] Desde luego, no basta con buenas intenciones, se necesita tener en cuenta el contexto nacional para organizar con eficiencia los centros educativos[43] y prever sus alcances regionales. A la vez, los gestores educativos necesitan mostrar apertura ante las prácticas exitosas de otros

40. *Cfr.* Gautier, "Educación de calidad. Comentarios a la nueva propuesta de la OREALC/UNESCO", pp. 29-35.

41. *Cfr.* Schmelkes y Manteca (eds.), "Calidad de la educación y gestión escolar".

42. Ackoff, *Planificación de la empresa del futuro*.

43. Para este ejercicio se debe considerar a las personas como agentes beneficiarios del servicio y no como recursos sumisos que cumplen una función. Más de esto puede encontrarse en: Antúnez, *Claves para la organización de centros escolares*.

sitios y países. Desde luego, debe mantenerse el espíritu crítico sobre lo que se entiende por éxito en cada caso.

La consideración de las implementaciones reportadas por otras instituciones permite englobar una visión centrada en la práctica y no contentarse con la formulación abstracta de ideales inmaculados. De tal modo, la apertura hacia sistemas externos de alto desempeño educativo representa un baluarte para incluir formas alternativas de educación que han logrado resultados comprobables. Son útiles los documentos que aportan las Organizaciones Internacionales[44] y es oportuno tomarlos en cuenta, no para el seguimiento ciego y acrítico de sus lineamientos, sino para evaluar las prácticas internas de la institución. El ejercicio de gestión implica nuevas conceptualizaciones[45] de la educación, el aprendizaje y la enseñanza.

La gestión educativa, tal como cualquier otra habilidad, requiere cualificación constante y disciplina. La profesionalización de la gestión[46] permite que los establecimientos de enseñanza progresen hasta convertirse en verdaderos centros de desarrollo educativo. Tal proceso es lo que Lavín llamó *conversión*[47]. Es común que distintos organismos emitan opiniones sobre "la escuela que queremos"[48] o las características que cualquier centro educativo está obligado a tener;[49] no obstante, la definición de las aspiraciones de cada institución debe situarse en el contexto de los estudiantes que atiende y en las circunstancias que constituyen su cotidianidad.

Lo que las personas realizan cada día en el centro educativo engloba el ejercicio de gestión. De tal modo, además de lo que se ejecuta en el ámbito administrativo y directivo, cada una de las interacciones al interior de las instalaciones, así como entre los distintos agentes educadores, representa por sí misma una gestión.

---

44. Ejemplos del aporte de estos organismos pueden verse en: UNESCO, *GESEDUCA: Gestión Educativa, un modelo para armar*.

45. Boyd, *The Power of Paradigms: Reconceptualizing Educational Policy and Management*.

46. Pozner de Weinberg, *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*.

47. *Cfr.* Lavín, "Transitando desde la gestión de un establecimiento hacia la gestión de un centro de desarrollo educativo", pp. 23-35.

48. Fullan y Hargreaves, *La escuela que queremos*.

49. Al respecto puede verse: Namo de Mello, *Nuevas propuestas para la gestión educativa*.

Las negociaciones que realizan los estudiantes para definir su colaboración en un trabajo en equipo, el diálogo entre docentes para estructurar un plan de estudios, las evaluaciones que el profesor delimita junto con los estudiantes o los intercambios culturales acontecidos entre el personal son parte de la gestión educativa cotidiana. A cada miembro de la comunidad le corresponde "delimitar el concepto de gestión escolar"[50] y apropiarse de su responsabilidad personal como agente de cambio.

La eficacia y la eficiencia son cualidades fundamentales en el ejercicio de gestión. Las organizaciones son eficaces cuando cumplen sus objetivos programados, sea cual sea el costo. Logran ser eficientes si aprovechan al máximo los recursos que tienen o si invierten menos tiempo o recursos de lo esperado. De tal modo, se busca la eficacia y se espera la eficiencia. Se puede ser eficaz sin ser eficiente, pero no hay manera de ser eficiente sin haber sido eficaz; por ello, cuando menos, se debe lograr eficacia. Stoll y Fink[51] recomiendan no solo ser eficaces, sino estar en constante mejora. El progreso de la institución educativa no es responsabilidad exclusiva de los que toman las decisiones o de los que dirigen, sino que corresponde a sus miembros. Cada individuo en la organización es responsable de la gestión de su tiempo, la administración de sus recursos y el aprovechamiento de sus habilidades.

Las labores administrativas están vinculadas con la misión del centro educativo. En vez de la pueril intención de separar ambas dimensiones, corresponde reconocer el papel primordial que ocupa la gestión administrativa al consolidar las políticas institucionales y materializar las mejoras educativas.[52]

Cada miembro del personal administrativo puede considerarse un "gestor de aprendizajes escolares".[53] Los procesos de enseñanza y aprendizaje son favorecidos al contar con aulas en óptimas condiciones, seleccionar de manera adecuada al equipo de docentes, contar con recursos didácticos apropiados, aportar estatutos equitativos para el progreso profesional y administrar

50. Moncayo, "Delimitando el concepto de gestión escolar", pp. 7-12.

51. Stoll y Fink, *Para cambiar nuestras escuelas*.

52. Algunas evidencias de este vínculo pueden encontrarse en: Bolívar, *El liderazgo educativo y su papel en la mejora*.

53. Pozner de Weinberg, *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*.

con eficiencia los recursos. Estos elementos son fundamentales para que la lealtad social sea detonada en las labores administrativas de los centros educativos.

II

ENCRUCIJADAS ACTUALES Y LEALTAD SOCIAL

DE LAS AULAS A LA FRICCIÓN SOCIAL

Educar para el cambio y la mejora social constituye el primer paso hacia la lealtad social. Las modificaciones que se realizan en las seis dimensiones de la educación, tal como se propuso en la primera parte, representan la puesta en marcha de ese proyecto. No obstante, es necesario que la cultura organizacional también influya en las dinámicas sociales, sobre todo en lo que corresponde a enfrentar las encrucijadas de la sociedad.

Los problemas existen como síntoma de que algo debe ser modificado, ya sea en su manera de ser comprendido, atendido o implementado. Reconocer el conflicto, no negarlo, supone criticidad y aceptación. Vivimos diversas encrucijadas, situaciones complejas y dinámicas poco favorecedoras del desarrollo, de modo que es imperativo encontrar soluciones.

La investigación requiere de posicionamientos críticos y análisis continuos. No basta con construir ciencia, se necesita promover el progreso social. A su vez, el avance científico debe ser verificado de manera continua. En ese sentido, evaluar el progreso de la ciencia nos invita a cuestionarla de manera filosófica. Debemos iniciar por demarcar lo que es la ciencia y en qué consiste su progreso. La problematización que se requiere debe interrogar cuál es el uso de los avances científicos y a quiénes benefician. Además, es prioritario poner en la mesa de debate de qué manera se divulga el saber científico, cómo se transmiten los nuevos saberes y con qué criterios se dialoga al respecto.

Por otro lado, no cabe duda de que la tecnología ha facilitado el acceso a la información y que ha revolucionado los parámetros con los que se comprende el mundo. Lo anterior no descarta la necesidad de verificar el uso de las TIC en la educación, así como las implicaciones que conllevan. Es importante

que las instituciones educativas inviertan en la mejora de sus recursos tecnológicos, siempre y cuando distingan cuáles son las prácticas apropiadas para su aprovechamiento. Es fundamental repensar la tecnología, formar en competencias digitales e investigar la relación entre la calidad educativa y el uso de las TIC. Entre las encrucijadas sociales que se derivan de educar en la era digital se encuentra la brecha digital, la cual resalta la urgencia de una mayor inclusión digital. No basta con ser optimista y pensar que la tecnología compensará la desmotivación docente, de modo que sigue siendo importante el profesionalismo y la revisión pormenorizada de la didáctica implementada.

A pesar del avance de la ciencia y la tecnología, el daño entre los individuos continúa aconteciendo en las sociedades, puesto que ambos progresos no garantizan la conciencia de sí y la inclusión de los demás. No basta con ponerse en el lugar del otro y juzgarlo, sino ponerse en su lugar para tratar de entenderlo. No se es leal cuando se lastima a otros o se altera la convivencia social. Es imperativo combatir la violencia, no basta con no ser violento.

Encarar la violencia es hacer frente a una de las mayores encrucijadas de la dinámica social. Tal como sucede al solucionar de raíz un problema, es necesario entender las causas de la violencia y conocer la relación que existe entre su surgimiento y el contexto de la comunidad. Preguntarnos cuál es la utilidad de la violencia o qué conduce a las personas a actuar de maneras violentas nos permite trascender la simple descalificación moral. La violencia se ha desatado durante la última década en algunos países, por ello es oportuno considerar las situaciones que han recrudecido la encrucijada. A pesar de ello, existe la opción de mantener la lealtad social incluso en ámbitos violentos, para lo cual se requiere convicción y valentía.

La estatura de la lealtad se demuestra en la postura que se elige ante las dificultades. No resulta virtuoso ser honorable cuando todos lo son o cuando están puestas las condiciones idóneas para lograrlo. Actuar contracorriente y mantenerse crítico, a pesar de las contrariedades, es derivación de lealtad a sí mismo. Las encrucijadas en torno al progreso de la ciencia, el uso de la tecnología y el aumento de la violencia serán abordadas en los siguientes tres capítulos.

7

EVALUAR EL PROGRESO CIENTÍFICO

La ciencia es parte de la cultura y materia de análisis del ejercicio filosófico. Ya sea para avalarla o cuestionarla, la filosofía aborda los planteamientos de la ciencia en busca de su rigurosidad, tanto en su planteamiento como en su elaboración. Tanto a la filosofía como a las humanidades les corresponde revisar las implicaciones culturales que están inmersas en las distintas nociones de progreso. En el ámbito educativo, es menester que se instruya a los estudiantes en la reflexión sobre los paradigmas que están detrás de los "avances científicos".

Al estar inmersa en la dinámica social y política a la que pertenece, la ciencia debería edificarse con lealtad social, de ahí que es tan importante comprender el paradigma en el cual se edifica la noción de progreso. Resulta pertinente razonar sobre las implicaciones que están presentes al afirmar que la ciencia progresa y cumple con su misión. Los criterios para distinguir lo que es científico surgen a partir del andamiaje socio-político-cultural. La filosofía, aún sin estar exenta de tal influjo, es herramienta ineludible para reflexionar sobre lo que es benéfico para el individuo y lo que podría generar su desasosiego o malestar.

Cuando se alude al *progreso* suele asumirse que aporta beneficios incuestionables. Sin embargo, cualquier tipo de progreso supone la alteración de las condiciones anteriores que se desean superar; de tal modo, cuando se progresa se generan rupturas situacionales a través del cambio. De lo anterior se desprende que el avance ocasiona distintas modificaciones. Es por eso que debe revisarse la noción de progreso y sus repercusiones históricas, económicas y políticas.

Lo anterior no debería circunscribirse a los filósofos, sino que interpela a cualquier ciudadano reflexivo que muestre interés

por responder de manera crítica a las situaciones que se viven en su entorno. Los hallazgos científicos, por sí mismos, ni tienen voluntad ni se manifiestan a favor del beneficio social, sino que dependen: *a)* del uso que se haga de ellos; *b)* de la aplicación concreta que propongan quienes ostentan algún tipo de poder. Por tanto, resulta fundamental que los parámetros con los que se entiende el progreso sean revisados. En concreto, debe demarcarse lo que es la ciencia, analizar el impacto social de su avance, clarificar las vetas desde las cuales se asume que ha progresado y señalar quiénes son las personas o instituciones que se benefician con ella.

En el presente capítulo se presentan algunos aspectos que facilitan el ejercicio filosófico en torno a la ciencia, así como ciertas pautas para el análisis de su progreso.

El cuestionamiento filosófico hacia la ciencia

El Círculo de Viena, fundado por Moritz Schlick en 1922, fue un colectivo cuyos miembros buscaron aportar criterios de verificabilidad que fuesen útiles para distinguir lo que es científico. Consideraban que las afirmaciones científicas deben deducirse de premisas comprobadas. Esta postura, apoyada en el método inductivo, se conoce como empirismo lógico y promueve la rigurosidad de la ciencia al punto de dotarla de un conjunto de proposiciones con sentido.

Los miembros del Círculo de Viena defendieron su concepción científica del mundo y promovieron el uso concreto y analítico del lenguaje, de modo que su concreción fuese el punto de partida del progreso del conocimiento. Consideraron que la metafísica, centrada en cuestiones poco tangibles, era un lastre para el desarrollo científico e inadecuada para los filósofos serios. Según su perspectiva, la aplicación de la inducción, partiendo de hechos específicos y dignos de ser estudiados, debía ser el cimiento de la rigurosidad de los postulados filosóficos.

De acuerdo con los criterios anteriores, los filósofos de la ciencia reflejaron su descontento con las conceptualizaciones de sus contemporáneos. Por su parte, la intención que ahora nos ocupa consiste en revisar los planteamientos actuales que intentan legitimar el desarrollo de la ciencia mediante criterios que están alejados de lo académico e incluso de lo ético. De tal

manera, nos corresponde enfrentar las estrategias que generan la ilusión del progreso.

Resulta pertinente analizar las demarcaciones del progreso científico actual. Con el mismo ímpetu que motivó al Círculo de Viena a separar lo científico de lo que no lo era, nos corresponde analizar los condicionamientos que someten a algunos científicos en el desarrollo de su trabajo, así como los criterios con los que se juzga su proceder y sus logros. Tal como surgieron criterios para delimitar o demarcar la ciencia, necesitamos otros que nos permitan dilucidar las intenciones de ciertos avances científicos y el tipo de intereses que motivan a las instancias que los financiaron.

La filosofía como sinodal ante la ciencia

Desde la mitad del siglo pasado se han desarrollado avances, perspectivas y cuestionamientos sobre la labor que la ciencia debe desarrollar en la sociedad, sus alcances, posibilidades y compromisos, así como las maneras en que pueden delimitarse, distinguirse y diferenciarse los procedimientos científicos.

En uno de sus artículos, Carnap[1] manifestó la urgencia de filosofar sobre el conocimiento y no dar tregua a los mitos o a las imperfecciones del lenguaje que se utiliza para describir la realidad. Tales señalamientos emulan las reflexiones de Hume,[2] quien reconoció que no tiene sentido dedicar tiempo a los problemas pseudofilosóficos que no se concretan a través de datos precisos. En su interesante libro sobre el Círculo de Viena, Kraft[3] refiere a la lógica empírica como uno de los principios que regulan el pensamiento científico. Russell[4] coincide con eso cuando concluye que la filosofía debe centrarse en los problemas del lenguaje y el conocimiento.

La intención de comprender la ciencia ha dado lugar a la integración de diversos paradigmas, tal como lo invita la interdisciplinariedad[5] o lo manifiesta el interaccionismo simbólico.[6]

---

1. Carnap, *La superación de la metafísica por medio del análisis lógico del lenguaje*.
2. Hume, *Investigación sobre el entendimiento humano*.
3. Kraft, *El círculo de Viena*.
4. Russell, *Los problemas de la filosofía*.
5. Apostel y otros, *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*.
6. Blumer, *El interaccionismo simbólico: perspectivas y métodos*.

En tal óptica, el proceder científico aglutina distintos puentes de cruce[7] para elaborar explicaciones sobre lo que es mejor y más conveniente para el ser humano; en ese tenor, la pregunta por lo que es o no es la ciencia continúa siendo sensata y pertinente.[8] Cabe resaltar la dedicación y la responsabilidad que cada investigador, científico o filósofo debe tener hacia su labor, tal como lo indica Bachelard[9] en *El compromiso racionalista*.

La influencia del Círculo de Viena sigue presente en los debates científicos del mundo contemporáneo, al grado que se ha generado una nueva filosofía de la ciencia.[10] A pesar de ello, algunas pretensiones académicas siguen colindando con una forma mítica del poder que privilegia la autoridad de algunos pocos.[11] Una parte central del debate científico en las últimas décadas apunta al establecimiento de los criterios que demarcan los límites de la ciencia.[12]

La crítica sobre las maneras con las que se demarca la ciencia exige filosofar sobre la ciencia, incluso sin circunscribirse de manera unívoca al análisis lingüístico. Uno de los pasos para lograr semejante cometido es comprender la génesis del desarrollo científico,[13] así como las implicaciones que tiene el contexto histórico y cultural en las perspectivas contemporáneas sobre la ciencia.[14] De tal obligación se puede entrever la necesidad de una elocuente filosofía de la historia,[15] la cual debe mostrar la influencia de ésta última en el imaginario de lo que es científico.

Así como el Círculo de Viena elaboró sus propios lineamientos, la ciencia y la filosofía tienen la exigencia de esclarecer su función actual; es encomiable cuando además dirigen sus esfuerzos a la liberación social[16] o a la construcción de una sociedad libre,[17] lo cual es evidencia de su lealtad social. La filosofía se encuentra relacionada con las ciencias naturales, humanas y

---

7. Bronowski, *El sentido común de la ciencia*.
8. Chalmers, ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?
9. Bachelard, *El compromiso racionalista*.
10. Brown, *La nueva filosofía de la ciencia*.
11. Feyerabend y Naess, *El mito de la ciencia y su papel en la sociedad*.
12. Feyerabend, *Límites de la ciencia*.
13. Fleck, *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*.
14. Gardiner, *La naturaleza de la explicación histórica*.
15. Cruz, *Filosofía de la historia*.
16. Easlea, *La liberación social y los objetivos de la ciencia*.
17. Feyerabend, *La ciencia en una sociedad libre*.

sociales,[18] de modo que la revolución sólo es posible mediante el traslado de una ciencia academicista a una ciencia crítica de sí misma[19] que sea capaz de confrontar sus propios métodos y su perspectiva social. De tal ejercicio derivaría una ciencia con conciencia,[20] abierta a la crítica racional y al uso reflexivo de la técnica y la tecnología.[21]

La construcción autocrítica de la filosofía de la ciencia permite confrontar el procedimiento científico y coadyuva a que las ciencias se relacionen de manera filosófica con sus propios presupuestos.[22] Si las revoluciones se inician desde dentro, la revolución más íntima de la filosofía, en su reflexión sobre la ciencia, comienza con la delimitación de sus modelos de demarcación y con la aplicación rigurosa de los mismos en su propio proceder.

Las revoluciones científicas se detonan cuando se reconoce alguna problemática en el modo de conocer las cosas,[23] por ello es fundamental repensar la noción del progreso y la representación social de lo que significa la ciencia. Es prioritario demarcar la rigurosidad filosófica de la noción de progreso científico, a través de un análisis multimodal. Esto último impulsará la edificación de la ciencia a través de la restructuración de sus propios cimientos.[24]

La demarcación de la ciencia y su progreso

La distinción de lo científico es una labor epistemológica. Como punto de partida es necesario clarificar las diferencias entre la ciencia, la religión y el mito. La filosofía de la ciencia, al proponer un lenguaje preciso para describir los hechos, juzga los planteamientos que ocultan su falta de rigor mediante discursos elegantes, pero sin contenido.

El nacimiento de la filosofía analítica se debe en gran parte a Gottlob Frege, matemático alemán que es considerado uno de los padres de la lógica. En 1879, Frege publicó su revolucionaria

18. Goldmann, *Las ciencias humanas y la filosofía*.
19. Joliot-Curie, *De la ciencia académica a la ciencia crítica*.
20. Morin, *Ciencia con conciencia*.
21. Moya, *Crítica de la razón tecnocientífica*.
22. Radnitzky y Andersson, *Progreso y racionalidad en la ciencia*.
23. Valenzuela, *La problemática del conocer*.
24. Ziman, *La credibilidad de la ciencia*.

obra *Conceptografía o Escritura de conceptos*, con la cual sentó las bases de la lógica matemática moderna. En su teoría del significado, presentada en *Sobre el sentido y la referencia*, Frege aludió que los signos permiten que los objetos se asocien con las palabras. Lo anterior muestra un claro contraste con la tesis de Locke, consistente en que las palabras son signos de ideas, derivando así que las palabras son *habitadas* por concepciones subjetivas que están contenidas en la mente de los hablantes.

De acuerdo con Frege, el objeto es la referencia del signo. La noción que se tiene del objeto es una *imagen interna* construida a partir de su recuerdo. Los significados de las palabras, por tanto, corresponden a comunidades de hablantes y no a las mentes particulares de los individuos; lo que es exclusivo de los individuos son sus representaciones subjetivas. De tal manera, las palabras no son signos de las representaciones, sino que pertenecen al mundo de las nociones. Por ello es improcedente proponer un proyecto universal en el uso del lenguaje. Los significados de las colectividades que pregonan el progreso de la ciencia difieren de aquellos que corresponden al resto de los individuos que no muestran interés en ello.

El significado del progreso científico, o los criterios con los cuales es determinado, mantiene su vigencia sin ser consensuado por la población, debido a que no existen voces alternas a la cúpula académica que, partiendo de una representación subjetiva y crítica del progreso, sean capaces de denunciar las posibles irregularidades. Russell advirtió la dependencia entre el conocimiento y la experiencia directa que tienen los individuos. Si la ciudadanía no elige involucrarse con el conocimiento científico, o si la cultura no tiende a la ciencia, no habrá plataformas para debatir o encontrar la posible falacia en los pronunciamientos oficiales sobre el progreso científico.

Russell señaló que la filosofía debe desmenuzar atómicamente sus contenidos, a pesar de que nunca podrá llegar a una verdad última. Visto desde esa perspectiva, el crítico de la ciencia debe centrarse en el uso del lenguaje, remitiéndose a cuestiones interdisciplinares. Russell cuestiona lo siguiente: "¿Hay en el mundo algún conocimiento tan cierto que ningún hombre razonable pueda dudar de él? Este problema, que a primera vista podría no parecer difícil, es, en realidad, uno de los más difíciles que cabe plantear".[25] El filósofo inglés mencionó que en

25. Russell, *Los problemas de la filosofía*, p. 15.

el dominio de las ciencias pueden usarse "modos negligentes y dogmáticos"[26] que deben ser cuestionados con todo derecho por cualquier persona crítica. En ese sentido, la lealtad social exige atención y revisión de lo que está implícito en los discursos científicos y sociales.

Popper mostró afinidad con algunos planteamientos del Círculo de Viena, pero después criticó el positivismo imperante que se desprendió de ahí. Además, observó que la función de la ciencia consiste en proponer nuevas hipótesis y elaborar conjeturas que permitan explicar los hechos y hacer predicciones sobre lo que podría acontecer en el futuro. El filósofo austriaco estudió el desarrollo del conocimiento científico,[27] así como la posibilidad de que tal conocimiento sea objetivo.[28] La afirmación rotunda de que es posible utilizar un lenguaje universal para las ciencias no parece abrirse a objeciones. No obstante, según el criterio popperiano, se trata de un afán que no ha sido alcanzado y de eso se desprende que no hay elementos para negarlo porque no puede concluirse que nunca se alcanzará. Por tanto, al no poder negar la universalización del uso de la ciencia no cabe asegurar que se trata de un planteamiento riguroso. No es necesario negar algo que es afirmado de manera quimérica. En ese sentido, al menos desde el falsacionismo que propone Popper, cabe criticar la opción de percibir a la ciencia y al conocimiento de manera unívoca.

Partiendo de su perspectiva historicista, Koyré[29] propuso un método de investigación que consiste en revisar las estructuras que subyacen en las ideas de una época. En ese sentido, las actuales nociones de progreso de la ciencia, al estar inmersas en un contexto temporal concreto, penden de las tendencias científicas, de los postulados sobre el conocimiento y de lo que se considera digno de ser investigado. La recepción popular que se hace de la ciencia del mundo académico tiene también una explicación historiográfica que es digna de pensarse.[30] Koyré no perteneció al Círculo de Viena, pero su método se nutre del interés filosófico por la ciencia.

---

26. *Ibíd*.
27. Popper, *El desarrollo del conocimiento científico*.
28. Popper, *Conocimiento objetivo*.
29. Koyré, *Estudios de historia del pensamiento científico*.
30. Koyré, *Pensar la ciencia*.

La concepción discontinuista de la ciencia sostiene dos postulados centrales: *a)* los problemas sociales no se superan cuando se propone una solución para ellos; *b)* las leyes que se establecen no se comparan con otras posibles, sino que son impuestas por los influjos de la época. En ciertos casos, siguiendo estas premisas, los avances científicos direccionan al mundo hacia modelos de consumo que favorecen al sector privado. El beneficio económico, por encima de la lealtad social, ha condicionado los criterios para definir lo que es un avance científico. Lo anterior supone un conflicto cuando los objetivos de los avances científicos se fusionan con la ganancia de quienes los financian. Lo anterior es de suma importancia considerando que:

> Los capitales privados han incrementado su participación brindando soporte económico a numerosos proyectos de investigación. El costo creciente de la investigación y su dependencia de tecnologías y equipamientos complejos, con elevados costos de adquisición y mantenimiento, ha sido uno de los principales factores que influyen en esta colaboración económica entre la industria privada y la investigación básica y/o clínica en universidades, al igual que en otros ambientes académicos públicos que no cuentan con fondos suficientes para cubrir dichos gastos.[31]

El conflicto de interés no está circunscrito de manera exclusiva al ámbito de la tecnología, sino que está presente en la investigación que se realiza en las áreas de la salud y las humanidades, tal como lo refieren Groeger y Barnes[32] en un estudio centrado en la situación científica y la recepción de fondos económicos.

Hace más de cinco décadas, Kuhn percibió que el avance científico está ligado al uso del poder económico. Asimismo, anunció que los paradigmas sobre la ciencia son movibles, de modo que no cabe esperar que los actuales sean idénticos a los que habrá en el futuro. Kuhn[33] aseveró que ninguna teoría científica sobrevive para siempre, lo cual supone el crecimiento de la ciencia sobre sí misma o, como expresó Hawking[34] varios años

31. Carobene, "El conflicto de interés en la investigación científica", p. 145.
32. *Cfr.* Groeger y Barnes, "Conflict of Interest in Human Subjects Research", pp. 137-142.
33. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*.
34. Hawking, *A hombros de gigantes*.

después, que siempre hay manera de sentarse en los "hombros de gigantes". Es evidente la necesidad de que los métodos sean trascendidos en algún punto, pero resulta conflictivo que los procedimientos estén sujetos al interés de minorías o al flujo de las tendencias dominantes. En consonancia con ello, es oportuno realizar cuestionamientos que nos permitan elucubrar algunas líneas de reflexión respecto al progreso científico y la influencia cultural que la ciencia, con todo y sus manejos, ocasiona en la vida de los individuos.

Problematización filosófica de la ciencia

La noción de progreso de la ciencia debe ser puesta a juicio por la filosofía desde la óptica de la lealtad social. Enseguida se proponen algunos cuestionamientos en torno a ciertos discursos que suelen acompañar al avance científico.

Las preguntas que dan lugar a las siguientes secciones son: *a)* ¿cuáles son las modificaciones que produce el progreso científico?; *b)* ¿qué parámetro se sigue para establecer el término "progreso científico"?; *c)* ¿desde cuál contexto histórico se afirma que los conocimientos científicos han progresado?; *d)* ¿en qué lógica de poder están inmersos los paradigmas con los que se establece que un aporte científico deviene en progreso?; *e)* ¿en qué tradiciones se edifica el supuesto "progreso de la ciencia"?; *f)* ¿de qué manera afecta a la naturaleza el progreso de la ciencia?; *g)* ¿cuál es el alcance de la ciencia en las dinámicas sociales?; *h)* ¿qué grupos se empoderan al afirmar el progreso científico y en qué condiciones opera su autoridad?; *i)* ¿cómo favorecer el ejercicio ético en la investigación universitaria? En el mismo orden se abordarán enseguida cada uno de los planteamientos referidos.

a) Modificaciones producidas por el progreso científico

La demarcación de la ciencia debe estar ligada con el genuino interés de utilizarla para el beneficio de la sociedad a través de la resolución de problemas o la comprensión del ser humano. La ciencia genera cambios en la dinámica de las sociedades, pero el ciudadano común no siempre muestra interés en revisar el discurso utilizado en los ámbitos científicos.

El progreso científico se vuelve un problema filosófico cuando no se reflexiona en la influencia que provoca en las dinámicas sociales. El conocimiento tiene implicaciones en los individuos, por ello el pragmatismo imperante no debe disminuir el interés filosófico hacia los motivos y alcances de los avances científicos. Los desarrollos de la ciencia y la tecnología acontecen de manera más progresiva que el desarrollo de la conciencia de las personas, quienes rara vez se plantean cuáles son las consecuencias de los avances de las dos primeras.

Puede tenerse un teléfono sin saber lo que se quiere comunicar; es factible contar con los servicios de un avión sin reflexionar sobre el sitio al que se quiere ir en la vida; puede existir una red internacional de comunicaciones sin que los usuarios analicen el contenido de las narrativas que son expresadas ahí. Los avances que se ofrecen a las masas no suponen que los individuos sepan qué hacer con ellos, a pesar de saber cómo usarlos.

Se ha comprobado, por ejemplo, que muchos estudiantes tienen mejores resultados académicos cuando existen vínculos de aprecio hacia sus docentes;[35] no obstante, siguen existiendo fricciones entre ellos y no se desarrollan prácticas que favorezcan mejores maneras de relacionarse. Es sabido que los empleados disfrutan más de los entornos laborales que están desprovistos de actitudes agresivas o autoritarias de los directivos y no existe acoso psicológico, pero van en aumento los casos en que eso se denuncia. Lo mismo sucede en otros rubros en los que la ciencia ha delineado lo que corresponde hacer, pero sus sugerencias no son atendidas por la población.

Son innumerables los estudios en los que se propone la convivencia familiar centrada en la comunicación; abundan las evidencias en torno a los problemas de salud que derivan del hábito de fumar; existen bastantes pruebas del daño que ocasiona la contaminación; se publican los beneficios de adoptar dietas vegetarianas o se delinean los conflictos que ocasiona el fanatismo en el desarrollo de las sociedades. Sin embargo, pese a todo eso, continúan elevándose los índices de violencia intrafamiliar, existen incontables casos de cáncer pulmonar por el uso del cigarro, hay más polución en las calles y el aire que respiramos es dañino, existe mayor consumo de carne con muy pueriles restriccio-

35. *Cfr.* Fernández y otros, "Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar", pp. 63-78.

nes y aumentan de manera alarmante los ámbitos religiosos en los que el dialogo es casi una quimera. Con lo anterior se observa que, a pesar de que están disponibles los aportes de la ciencia, no existe el hábito de leer textos científicos o no se llega al punto en el que lo leído modifica la conducta.

b) El contenido del "progreso científico"

El análisis lingüístico, inaugurado por Frege mediante su célebre obra *Ensayos de semántica y filosofía de la lógica*,[36] puede ser utilizado ante la dinámica progresiva de la ciencia. El examen propuesto por el filósofo invita a revisar la construcción del término "progreso". De acuerdo con Frege, la referencia de un signo no es idéntica a la representatividad que éste propicia en el individuo particular que lo contacta. De tal modo, el discurso sobre el "progreso de la ciencia" debe estar sometido al análisis. Cuando eso no sucede, la idea del progreso se vuelve un problema al no tener clarificadas las bases desde las cuales se afirma.

Si un individuo se contenta con escuchar que algo progresó, sin clarificar en qué sentido se afirma tal cosa, podría estar juzgando de manera superficial. No todo el progreso es benéfico. Si progresa un virus en la sangre no hay consecuencias agradables, como tampoco las habrá si progresa un cáncer en la próstata o si aumenta la intolerancia social. Alabar el progreso o el aumento de algo, sin la suficiente reflexión sobre las implicaciones que eso acarrea, nos puede cegar y atraer dificultades. Estamos inmersos en una sociedad que alaba el consumo, el derroche y la abundancia, pero el progreso indefinido no siempre supone beneficios.

El progreso de los hallazgos científicos no ha conducido a un equivalente progreso en las condiciones de bienestar de las naciones. Desde luego, existen ejemplos de lo contrario, los cuales son dignos de encomio y aplauso. En virtud de los avances de la tecnología existen automóviles que antes no eran imaginables; no obstante, hace cien años, sin la presencia de automóviles, habría sido inaudito el nivel de contaminación actual. Ha sido notable la producción de alimentos transgénicos, anunciados con bombo y platillo para el fin del hambre en el mundo; pero, a lustros enteros de tan optimista meta, no ha disminuido el problema

36. Frege, *Ensayos de semántica y filosofía de la lógica*.

de la desnutrición o la falta de alimentos para millones de personas del mundo. Lo que sí cambió, en tal caso, es el tipo de insecticidas que se requieren para enfrentar las plagas que, tras haber mutado,[37] asechan de manera decisiva los nuevos plantíos. Las empresas detrás de ese proyecto jamás ofrecerán disculpas.

Las mejoras en algunas áreas, ocasionan retrocesos en otras. Es eso lo que debe considerarse al evaluar el progreso. La trampa o error de percepción consiste en creer que el progreso científico atrae, por sí mismo, el progreso social.

Los hallazgos de la ciencia resultan significativos por los saberes que se obtienen en las distintas áreas del conocimiento, pero tales saberes, en el plano de la ética y la política pública, necesitan impregnarse de lealtad social. Del mismo modo, salvo en raras ocasiones, el alcance de los científicos no es suficiente para repercutir en dos campos de acción distintos: el de la elaboración o sustento de las teorías y el de la puesta en práctica de las mismas en la sociedad. Lo anterior plantea la oportunidad de que uno de los papeles de los políticos y de la ciudadanía sea aprovechar los planteamientos científicos para la transformación de las dinámicas sociales.

c) Condiciones históricas y afirmación del progreso científico

La construcción del progreso científico necesita de condiciones históricas que la favorezcan. Los científicos deben conocer la relación que existe entre su investigación y el momento histórico que viven. La situación discontinuada de la ciencia, advertida por Koyré, resulta evidente cuando algunas líneas de investigación se adaptan a la generación de beneficios privados.

El discurso triunfalista sobre el progreso de la ciencia surge por una serie de condiciones contextuales que dan lugar a ciertas tendencias narrativas que edifican la idea del progreso y determinan la manera de presentar los hallazgos de la ciencia, así como su difusión, significado y reiteración. No obstante, los científicos cuya óptica está permeada por criterios éticos y sustentables admiten que los avances científicos no siempre se utilizan con lealtad social. Está claro que las investigaciones requieren recursos y que eso conduce a que se privilegien las

37. *Cfr.* Tabashnik y otros, "Insect resistance to Bt crops: lessons from the first billion acres", pp. 510-521.

temáticas para las que se ofrecen acuerdos y remuneraciones propicias. La dedicación a la ciencia y la investigación tienen costos, de modo que el progreso termina delineado por quienes ofrecen los recursos.

Las diferencias entre los presupuestos nacionales que son destinados a la ciencia son evidencia de la desigualdad de condiciones para crear conocimiento y ejercer de científico. Si el conocimiento es poder, la ciencia propicia poder en quien la desarrolla y, sobre todo, en quienes la financian; así, el progreso científico deviene en lucha internacional por el poder, lo cual también se replica, en el ámbito de cada nación, entre los grupos de investigadores. No se trata de que todos los países tengan el mismo presupuesto para la investigación científica, lo cual resulta absurdo si se considera que las naciones no cuentan con el mismo número de investigadores calificados para utilizar los recursos de manera eficiente; sin embargo, a pesar de que varios hallazgos científicos están al alcance de la humanidad por mediación de la tecnología, sin importar de qué nación surgió el conocimiento, eso no ha conducido al aprovechamiento generalizado del conocimiento y no ha permitido progresos homogéneos en la formación de nuevos investigadores.

Resulta improbable que el desarrollo de la ciencia y el beneficio que adquiere de ella la población sean idénticos en cada nación del mundo, así que no cabe lugar para semejante utopía; sin embargo, es oportuno conocer las implicaciones desde las que se construye la noción del progreso y, a partir de ahí, acceder a una mirada más despierta ante los paradigmas que condicionan la investigación nacional e internacional.

d) La lógica del poder en los paradigmas del progreso científico

El paradigma implícito en la idea de progresividad científica, tal como afirma Kuhn,[38] está sujeto a la lógica de poder que permea las condiciones propiciadoras, facilitadoras o contenedoras de lo que se entiende por el avance de la ciencia. La noción que se tenga del progreso científico valida y legitima una serie de premisas sobre lo que la ciencia debe ser y debe lograr en función de ciertos intereses o parámetros de credibilidad.

38. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*.

Es obligación de la ciudadanía reflexiva ser capaz de poner en duda las afirmaciones categóricas sobre los avances científicos; sólo partiendo de tal actitud se logrará retornar a la pregunta por el significado de la ciencia. En palabras de Kuhn, "para que el cultivo de la historia de la ciencia adquiera cabal sentido y rinda todos los frutos que promete, se impone el examen de ciertas coyunturas, propias del desenvolvimiento científico".[39] Asimismo, dejó en claro que al estudiar la historia de las revoluciones científicas podemos observar las peculiaridades del desarrollo de la ciencia, usualmente ocasionado por circunstancias histórico-sociales. Si la revolución científica acontece a partir del cambio de paradigmas, entonces es oportuno considerar la modificación de los paradigmas en torno a la idea de progreso científico.

e) Tradiciones a las que responde el "progreso de la ciencia"

Laudan[40] advirtió que el progreso de las ciencias está vinculado con la superación de las tradiciones que no sintonizan con los tiempos en los que se vive. Desde esa óptica, la idea del progreso se circunscribe a un contexto y es derivación de una tradición particular, a la cual se adhiere o supera. Si en algunas esferas sociales y académicas se tiende a simular el saber, sin demostrarlo o argumentarlo, prevalecerá un paradigma de progreso que debe ser cuestionado. A su vez, la dinámica social a la que responden tales tradiciones constituye una oportunidad para la reflexión. Visto de ese modo, mantener la simulación implica una serie de dinámicas autoritarias que son ejercidas para el beneficio de quienes ostentan el poder.

La noción de progreso científico siempre está inserta en una tradición particular. Un breve esbozo de algunas tradiciones científicas podría ser el siguiente: *a)* "aquellas para las que su centro de gravedad, lo que es reconocido (por los miembros de la tradición por lo menos) como su área de investigación lo constituye la articulación de ejemplos paradigmáticos de una teoría. Para estas tradiciones, predominantemente teóricas, el abandono del núcleo teórico significa el abandono de la tradición o

39. *Ibíd.*, p. 2.

40. Laudan, *Progress and Its Problems: Towards a Theory of Scientific Growth*.

su desmembramiento";[41] *b)* otro tipo de tradición científica son las no teóricas, las cuales "pueden clasificarse en dos grandes grupos: las descriptivas y las experimentales. Una tradición descriptiva genera explicaciones y predicciones acerca del comportamiento de los entes que constituyen el dominio de una disciplina sobre la base de un sistema clasificatorio para esos entes. La lingüística descriptiva y la taxonomía son ejemplos típicos de este tipo de tradición";[42] *c)* por último se encuentran las tradiciones empíricas que "se articulan alrededor de problemas y técnicas experimentales, desarrollándose de manera autónoma, a lo largo de la historia, [a partir] de tradiciones teóricas".[43] El trabajo experimental va mucho más allá de la mera recolección de datos o de información y tiene que ver con "el tipo de razonamiento que predomina en la formación y el cuestionamiento de las creencias y métodos de investigación".[44]

Cabe distinguir que las tradiciones científicas están vinculadas con las tradiciones culturas y sociales que delimitan la noción de progreso. Si bien es cierto que cada ámbito de la ciencia se organiza en función de sus miembros y de los parámetros que éstos establecen, no puede dejarse de lado que su labor se engloba en contextos de orden sociopolítico. Por tanto, la suposición de que la tradición científica es autónoma del contexto sociocultural tendría que ser cuestionada. Ubicar las tradiciones en las que se edifica el discurso científico permite relacionar las investigaciones con los contextos de los que se desprenden. Si las tradiciones científicas están delimitadas por las tradiciones históricas y sociales, corresponde mantenerse críticos ante los discursos que emanan de ellas.

f) Afectaciones a la naturaleza tras el progreso de la ciencia

La manera en la que se utilizan algunos progresos científicos genera daño a los ecosistemas y a la biología en general, según advierte Jonas.[45] La ciudadanía debe ser cuidadosa ante los perjuicios ocasionados por la manera de aplicar el conocimiento.

---

41. Martínez, "Método, evolución y progreso en la ciencia", p. 49.
42. *Ibíd*.
43. *Ibíd*., p. 50.
44. *Ibíd*.
45. Jonas, *El principio de vida: hacia una biología filosófica*.

Si se dejan de lado las consideraciones éticas sobre el uso y el progreso de la ciencia,[46] no se advertirán las consecuencias en el clima, la vida animal y la existencia humana. En ese sentido, la obra de Jonas "abre un nuevo camino de reflexión sobre la precariedad de la vida y muestra el gran alcance filosófico de ese abordaje de la biología, pues vuelve a colocar la vida en una posición privilegiada y lejos de los extremos del idealismo irreal y del limitado materialismo".[47]

Del mismo modo, Jonas advierte que "la tremenda vulnerabilidad de la naturaleza sometida a la intervención tecnológica del hombre muestra una situación inusitada, pues nada menos que toda la biósfera del planeta está expuesta a posibles alteraciones, lo cual hace imprescindible considerar que no sólo debe anhelarse el bien común, sino también el de toda la naturaleza extrahumana".[48] De estas consideraciones se desprende que la lealtad social no se dirige sólo hacia quienes comparten el mundo con nosotros, sino también hacia los que habitarán en el futuro y recibirán el mundo que logremos preservar.

De Siqueira alude que "en varios países latinoamericanos (…) la economía oficial menosprecia la noción de ciudadanía cuando elabora planes macroestructurales orientándose de acuerdo con criterios propuestos por los sectores financieros de los países centrales. La idea de hombre fue desintegrada".[49] Tal como se observa, existen serios problemas cuando la noción de progreso científico no está alineada con la de progreso social, comunitario, planetario o humano.

Respecto al cambio climático, Useros considera que "ocupa hoy uno de los primeros lugares entre los problemas que afectan a la humanidad, por sus efectos medioambientales y, sobre todo, porque su principal determinante es el incremento de los gases de efecto invernadero, resultantes de las actividades humanas".[50] Resulta desafortunado que este problema siga siendo insignificante para algunas personas y gobernantes. Detrás de la obstina-

---

46. Jonas, *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*.

47. De Siqueira, "El principio de responsabilidad de Hans Jonas", p. 278.

48. *Ibíd*., p. 279.

49. *Ibíd*., p. 280.

50. Useros, *El cambio climático: sus causas y efectos medioambientales*, p. 71.

ción por simplificar los problemas sociales se oculta una magna ausencia de lealtad social.

g) Alcances del progreso científico en las dinámicas sociales

Para Carnap, la ciencia debe centrarse en la practicidad del conocimiento y sustentarse en hechos. Desde esa lógica, el uso que se ha dado a la ciencia no siempre ha sido propiciador de mejoras sociales. Los alcances del progreso científico deben ser puestos a debate, poniendo atención a las particularidades de cada caso.

Los productos derivados de los avances científicos no son accesibles a las personas que no pueden pagar los costos de su uso. En distintos rubros, el progreso de la ciencia genera mayor división social, tejiendo un marco de diferencias entre los que pueden avanzar al ritmo científico y aquellos que no cuentan con tal posibilidad. Del mismo modo, las instituciones educativas generan división social cuando ofrecen discursos clasistas en los que el acceso a la ciencia se alude como una forma aceptada de gregarismo.

Finkielkraut señaló[51] que la ciencia ha ido perdiendo la batalla de su propia congruencia al no ser empleada para favorecer la igualdad social. Además, el pensador francés denuncia de manera categórica la ruptura del vínculo entre el mundo científico y el social. El progreso de la ciencia se edifica en medio de cierta indiferencia hacia la fragilidad del ámbito social. De ello se desprende que su progreso se vuelve casi inoperante para los fines colectivos.

Además, según advierte Finkielkraut,[52] las personas suelen ser indiferentes ante la historia y las consecuencias sociales que pueden derivar de las decisiones políticas y económicas, lo cual vuelve urgente la reflexión filosófica y la denuncia. Si el progreso de la ciencia no se acompaña de un proyecto de divulgación de la misma, los beneficios no se vuelven tangibles. En los países en los que no se ofrece ninguna alusión a la ciencia en la televisión pública, en razón de que no es algo que al pueblo le interese, se están dejando de lado, por apatía o desconocimiento, la riqueza de algunos de los hallazgos contemporáneos. Esto se vuelve

51. Finkielkraut, *La derrota del pensamiento*.
52. Finkielkraut, *La humanidad perdida: ensayo sobre el siglo xx*.

cíclico cuando la ciudadanía no está interesada en formarse a sí misma en el ámbito del conocimiento y la cultura. A la vez, resulta poco productivo ir a la escuela cuando en ella no existen proyectos de acercamiento genuino a la ciencia.

El ejercicio del intelectual contemporáneo está sometido a los vaivenes modales de la sociedad posmoderna, pero eso no lo exenta de juzgar el vínculo entre los planteamientos científicos y el desarrollo de la población. Los gobiernos no han cumplido las promesas de bienestar y prosperidad con las que se presentan ante la población, en buena parte porque no han aceptado la asesoría de hombres y mujeres de ciencia o los han convencido de alinearse a sus intereses políticos. La ciudadanía desaprovecha la ciencia cuando no está informada de sus avances y prefiere sustentar sus decisiones en la voz de las masas acríticas, el azar, el destino, la magia o la fantasía.

Siendo escéptico del progreso, Finkielkraut apunta que la humanidad está perdida,[53] pero reconoce que aún existe la esperanza de recapturar la esencia de su camino si se vuelve a valorar la vida y se reconocen los errores que han condicionado la historia. La vuelta al pasado, la conciencia histórica y el resurgimiento del papel denunciante de los intelectuales conjuntan el culmen de semejante osadía.

h) Autoridad y progreso científico

Cuando se habla del progreso científico alcanzado mediante un proyecto se confirma la eficiencia del grupo de científicos, empresarios o políticos que lo apoyaron. No obstante, Besnier y otros[54] afirman que la humanidad se equivoca al creer que el progreso científico le da derecho de gobernar a la naturaleza. Al poner en juicio a la ciencia se rechaza la ideología antropocentrista, desde la cual se pretende que la naturaleza obedezca los dictados de la autoridad científica. Es al revés: la ciencia es la que debe ajustarse a la naturaleza de las cosas. No se puede confiar de manera absoluta en que el progreso de la ciencia supone el beneficio del mundo y sus habitantes, sobre todo porque la ciencia no es un sujeto moral que actúe por sí mismo. El uso y los fines que delimitan las autoridades que están detrás de los

53. *Ibíd*.
54. Besnier y otros, *La Science en jeu*.

proyectos científicos es lo que pone en la mesa de debate su valor para las comunidades.

No es lo mismo construir conocimiento que elaborar de manera sesgada un conjunto de afirmaciones favorables a distintos grupos que sustentan su autoridad en la imposición de ideologías y que aumentan su poder al presentarse como promotores del progreso científico. A partir del paradigma constructivista, enraizados en la psicología social, es posible superar el objetivismo empirista y el relativismo discursivo, de tal modo que cuando se hable de progreso de la ciencia se esboce, a manera de confrontación, que el conocimiento no se elabora de manera individual, sino que se produce estando en relación con otros.[55] Lo que se adopta como realidad se elabora en el plano de la colectividad,[56] incluyendo el significado del progreso científico.

Lo que se encuentra detrás de la afirmación del progreso de la ciencia y las pretensiones de autoridad implícitas en tal discurso constituyen un reto para la criticidad. El poder otorgado por el conocimiento colinda con la manía de acreditarse y obtener autoridad a través de los avances científicos. Con todo esto no se pretende eliminar la intención de enaltecer y aplaudir la autoría de los científicos, pero se denuncia y se repudia que sus habilidades sean utilizadas para el beneficio de algunas minorías que someten al pueblo.

Los discursos triunfalistas sobre el avance de la ciencia, o sobre el progreso de cualquier índole, son ocasión para exigir argumentos concretos. Es inobjetable la importancia de saber notar la falta de sustento en lo que afirman algunas instituciones, gobiernos o grupos de poder. Solo desde la criticidad pueden elaborarse las propias conclusiones.

i) Ejercicio ético en el ámbito de la investigación universitaria

Una alternativa para favorecer el ejercicio ético en la generación de conocimiento en las universidades es crear un órgano regulador de los proyectos de investigación. Entre las funciones de dicho órgano, que también podría ser el Comité Institucional de Ética, está garantizar que los miembros de la institución

55. Bialakowsky y otros, "Capitalismo y método. Alternativas de la coproducción investigativa".

56. Kusch, *Obras completas,* vol. 1.

educativa respeten, entre otras cosas, la propiedad intelectual, las patentes o los derechos de los autores nacionales e internacionales. A su vez, mediante la validación de los protocolos de investigación, el Comité promueve el seguimiento de las vías y medios legales para la obtención de datos e información.

A ese mismo Comité le corresponde abogar por la protección de los derechos civiles de los individuos a los que se estudia en las investigaciones, así como el manejo confidencial de sus datos. Velar por la justificación ética de los proyectos de docencia e investigación también es intención del Comité, el cual puede estar formado por miembros de cada disciplina de estudios del centro educativo, así como un representante del personal administrativo y uno más que realice funciones de gestión directiva.

En la justificación ética de los protocolos de investigación debe asentarse con claridad la voluntad de no causar daño personal, colectivo o comunitario; del mismo modo, es menester la promoción de la congruencia y erradicar la simulación. Es importante que los proyectos académicos cuenten con ecuanimidad (sean realizables), autonomía (no estén supeditados a credos o ideologías que condicionen los resultados) y neutralidad (dar cuenta cabal de los resultados, sin modificarlos o alterarlos).

Corolario

El progreso científico no siempre va de la mano del ejercicio ético y la reflexión filosófica. Conviene, en todos los casos, delimitar las condiciones que posibilitan el progreso y las estrategias para que sea entendido como tal. La conocida afirmación de que "la ciencia no piensa",[57] sigue reiterando la necesidad de filosofar sobre ella, no solo para demarcarla, sino también para delinear y separar lo que realmente es progreso y lo que, a pesar de llevar tal nombre, no lo es.

El poder atrae responsabilidad, pero cuando el poder se encuentra en manos desleales supone un peligro. La ciencia, como mediadora de la construcción de conocimiento, representa genuino poder, pero también tiene límites, según expuso Feyerabend.[58] Los científicos y los filósofos no debieran ser los únicos

57. Heidegger, *¿Qué significa pensar?* p. 19.
58. Feyerabend, *Límites de la ciencia*.

denunciantes (asumiendo que logran serlo) de la incongruencia de los discursos que toman la bandera de la ciencia para obtener recursos o mostrarse legítimos ante la población. También corresponde a cada individuo ser crítico frente las narrativas imperantes. Los límites humanos no son obstáculo para que cada hombre y mujer sea capaz de reconocer las encrucijadas sociales y en esas condiciones avive su interés por fomentar la lealtad social.

8
EDUCAR MEDIANTE LA TECNOLOGÍA

En este capítulo se abordan algunos aspectos generales del panorama educativo y se juzgan distintos usos que se han dado a las TIC. Del mismo modo, se ofrecen reflexiones en torno a las inversiones realizadas para la modernización tecnológica; además, se pone en la mesa de debate la relación entre la inversión tecnológica y la inclusión social. Se aludirá también el vínculo entre las competencias digitales y la evaluación de las TIC, estableciendo el entrecruce que existe entre la alfabetización digital y la capacidad crítica de los estudiantes. En ese tenor, se analizará la eventual correlación entre el aumento de calidad educativa y el uso de las TIC.

En el texto se acepta de antemano la conexión de la filosofía con la tecnología y se hace mención de la brecha cognitiva que es patente en la sociedad, la cual invita a un mayor esfuerzo para erradicarla. Con ánimo propositivo se denuncian algunos usos infructíferos o abusos de la tecnología en la práctica educativa. Además, se aborda la prospectiva educativa de las TIC, refiriendo las posturas escépticas u optimistas que en torno a ello se han suscitado. Por último, se aluden varios elementos para configurar una visión que permita a los docentes y a los estudiantes asegurar su propio equipamiento racional para la era tecnológica en la que vivimos. Con todo ello, las siguientes páginas se centran en torno a la implicación didáctica y filosófica del uso de las TIC desde la óptica de la lealtad social.

El panorama educativo

Los sistemas educativos han tenido varias transformaciones para adaptarse a las situaciones del entorno y a la época en la que están insertos. No obstante, lo anterior no siempre se ha realizado de manera estratégica. Ante la emergencia de la era digital, caracterizada por el influjo de sistemas de comunicación cada vez más avanzados, preguntarnos por la realidad educativa debe ser el punto de partida para emitir postulados o propuestas.

Conviene matizar la gran variedad de instituciones educativas que existen en el mundo, principalmente en el ámbito de la educación superior. En ese sentido, Cruz y Cruz[1] describieron algunas tipologías institucionales más comunes en México, las cuales podrían sintetizarse del modo siguiente: *a)* universidades públicas federales; *b)* universidades públicas estatales; *c)* subsistema de educación tecnológica; *d)* otras instituciones públicas; *e)* universidades tecnológicas públicas; *f)* universidades politécnicas públicas; *g)* universidades públicas interculturales; *h)* instituciones particulares; *i)* instituciones de formación docente; *j)* centros públicos de investigación.

A pesar de su variedad, las instituciones no han sido suficientes para integrar a la totalidad de los jóvenes que residen en el país. Los espacios físicos no han sido acordes a la demanda estudiantil. Ante esta coyuntura se han observado "tasas de crecimiento de matrícula de educación virtual con tendencias exponenciales, tanto en los procesos de universalidad de la educación básica y de masificación de la educación superior, así como en la proliferación de currículos ajenos a los establecimientos educativos tradicionales".[2] En un panorama como ese, la oportunidad de la oferta virtual se ha solidificado, al menos en lo que corresponde a la elección que realizan los estudiantes. Desde luego, cabe cuestionar si las ofertas virtuales de educación ofrecen la misma calidad o el mismo tipo de resultados en el aprendizaje.

La situación en México tiene varias similitudes con la de otros países de América Latina. De acuerdo con estimaciones de la UNESCO, "casi el 50% de la población entre 5 y 19 años de los países latinoamericanos, que la CEPAL [Comisión Económica

1. Cruz y Cruz, "La educación superior en México", pp. 297-298.
2. Miklos, "Prospectiva de la educación virtual: el caso de América Latina", p. 130.

para América Latina y el Caribe] estimaba en más de 150 millones en el año 2005, está fuera de los sistemas formales educativos y con una preparación que no les permite una integración plena en la economía moderna e incluso los deja en riesgo de formar parte de los segmentos de población que quedan bajo la línea de pobreza".[3] Si uno de cada dos jóvenes latinoamericanos vive sin acceso a la educación, se acentúa la disparidad de oportunidades, lo cual produce un alto riesgo de desigualdad social, cultural y económica.

La encrucijada no termina ahí. En algunos planteles educativos no se están ofreciendo servicios de calidad, de modo que los que tienen acceso al sistema educativo no reciben asesorías pertinentes o se encuentran con profesores poco capacitados que, lejos de orientar y asesorar de manera adecuada, terminan por desmotivar a los estudiantes o, peor aún, refuerzan el mensaje de que la mediocridad es suficiente para avanzar en el itinerario de estudios establecido. Cuando eso sucede, los estudiantes siguen el rol de la simulación que el mismo sistema les invita a desempeñar. Es de esperar que los responsables de motivar a la superación de los docentes sean los directivos, sobre todo en los casos de profesores que no son capaces de motivarse a sí mismos.

Sin mayores concesiones, la conclusión de la evaluación mexicana en torno a la formación de docentes es que "la habilidad de la escritura es, sin duda, uno de los aspectos que deberían ser atendidos tanto en la formación inicial como en la formación continua".[4] Este asunto no es un tema menor, sobre todo porque en las plataformas educativas es ineludible el uso de la palabra escrita para establecer contacto con los estudiantes u ofrecer retroalimentación oportuna. Si un profesor no muestra capacidad para expresarse por escrito, se encuentra lejos de aprovechar de la manera más óptima la tecnología, sin importar lo sofisticado que ésta sea.

Planteados todos los aspectos anteriores, resulta evidente que "no se están alcanzando los niveles de logro establecidos en los planes y programas de estudio nacionales; un alto porcentaje de estudiantes apenas logra adquirir las competencias básicas de las asignaturas, mientras que sólo una minoría domina

---

3. UNESCO, *Enfoques estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe*, p. 14.

4. INEE, *La educación obligatoria en México*, p. 130.

de manera satisfactoria los aprendizajes curriculares que implican habilidades del mayor nivel cognitivo".[5] Sería pretencioso asegurar que la implementación de diferentes alternativas tecnológicas traería, por sí misma, una mejora en la situación educativa. Con esto no se desestiman los posibles beneficios que el uso de la tecnología podría ofrecer, pero es claro que si su uso no se acompaña del desarrollo de las competencias y habilidades integrales de los estudiantes (y los docentes que los acompañan), provoca nebulosidad y oculta el problema de fondo que debe atenderse.

Miklos hace hincapié en las opiniones aportadas un grupo de expertos en prospectiva de Buenos Aires, Panamá y Guadalajara, quienes, reunidos en una serie de talleres, se propusieron visualizar los escenarios del futuro para la educación virtual y el *e-learning* en América Latina. Entre los tópicos de interés que resaltó Miklos se encuentra el de los avances educativos de Latinoamérica. Sobre ello comenta que "fue muy homogénea la actitud escéptica de los expertos (…) con respecto a lo logrado por los sistemas educativos de la región".[6] La visión de retrospectiva en ese estudio concluye que "los diversos modelos educativos latinoamericanos no lograron salvar los abismos de cobertura y calidad educativa; no pudieron construir un sistema pedagógico eficiente basado en resultados de aprendizaje".[7] En ese tenor, cabe poner en tela de juicio los andamiajes que se construyen para la receptividad de la labor educativa a partir del uso de la tecnología, a pesar de que es indiscutible su potencial eficiencia.[8]

Asimismo, si consideramos que "en todo el mundo las TIC están dando lugar a profundas transformaciones socioculturales que afectan tanto a las sociedades y a sus gobiernos, como a sus industrias, sus comunidades y sus individuos",[9] es necesario comprender a fondo los cambios de perspectiva y profesionalización que son indispensables para que la influencia tecnológica favorezca el bien común. Renunciar al pensamiento crítico a cambio de someterse ciega y sumisamente a la explosión tecnológica no redundará en resultados prometedores. La combina-

5. *Ibíd*., p. 189.
6. Miklos, *op. cit*., p. 129.
7. *Ibíd*.
8. Sobre ello puede consultarse en: Rinesi y otros, *Universidad: reformas y desafíos*.
9. UNESCO, *op. cit*., p. 9.

ción de compromiso intelectual, disposición didáctica e implementación tecnológica representa un triduo compatible que en ningún caso tendría que ser desarticulado. La era digital ofrece oportunidades que sólo son aprovechables al comprenderlas y trabajar por ellas. La encrucijada de la educación ante tal coyuntura es inevitable.

Uso de las TIC en la educación

Es evidente que las TIC necesitan ser utilizadas en los procesos educativos, pero se requiere revisar el modo en el que esto sucede y si son aprovechadas como complemento educativo, nunca como un fin en sí mismas.

En un estudio exploratorio, Avendaño revisó cuáles eran las plataformas más utilizadas en un Instituto del Estado de Chiapas, encontrando que los profesores recurren principalmente a Moodle; no obstante, encontró que sólo el 15% de los facilitadores dominaba esa plataforma.[10] Por su parte, Vera y otros refirieron que "los datos sobre evaluación del manejo de las TIC para la aplicación de los objetivos del plan de clase, indican que la mayoría de los docentes usan el correo electrónico e Internet en un promedio equivalente a cuatro veces por semana".[11] Es evidente que estos datos no pueden ser generalizados, pero sí hablan de contextos en los que la tecnología está siendo pobremente utilizada. Lo anterior concuerda con otras investigaciones realizadas en México, las cuales concluyen que "el alumnado está más habituado al uso de las tecnologías que el profesorado, ya que estas herramientas forman parte de las señas de identidad generacional con las que se identifican".[12] Lo anterior no justifica el desfase que viven los profesores, quienes requieren mejorar en el uso de las plataformas y las modalidades tecnológicas que elijan.

---

10. *Cfr.* Avendaño, *Implementación y uso escolar de las tecnologías de la información y la comunicación en la Meseta Comitéca Tojolabal del estado de Chiapas*, p. 122.

11. Vera y otros, "Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de Educación Superior en México", p. 150.

12. Area, "El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos", p. 91.

El problema de fondo del inadecuado uso de la tecnología radica en su austera implementación o su ineficiente manejo. No se trata de adoptar con visceralidad los recursos tecnológicos, sino de conocerlos y darles su justo lugar en los procesos de enseñanza. En tal óptica, Area refiere que deben tomarse en cuenta cuatro rubros para comprender la implementación de las TIC en la educación: la organización del centro, el desarrollo profesional, las prácticas de enseñanza y el aprendizaje.[13]

El adecuado proceso de integración de las TIC en los ejercicios docentes está constituido de varias fases que guardan entre sí diversos niveles de aplicación, sentido y calidad. De manera inicial, los profesores utilizan las TIC como un elemento externo, adicional, prescindible e incluso ocasional, en sus prácticas didácticas. En otras palabras, "el uso de los ordenadores y demás tecnologías digitales, en la gran mayoría de las ocasiones, no se traduce en un replanteamiento significativo y radical del modelo didáctico empleado, o en la revisión de los objetivos, contenidos y actividades didácticas desarrolladas".[14] En consideración a la poca injerencia de la tecnología en las prácticas de enseñanza, Nolasco y Ojeda proponen la "aceptación, rutinización e infusión tecnológicas".[15]

La aceptación consiste en apropiarse de la tecnología. Para que esto acontezca deben transitarse dos etapas previas: acceder a la tecnología[16] y obtener capacitación para su uso. De acuerdo con Cobo,[17] el valor de la apropiación radica en que permite la creación de nuevos conocimientos y modalidades de uso. A su vez, la implementación de la tecnología está sujeta a tres factores que condicionan el éxito o el fracaso de la innovación digital en los salones de clase: *a)* aquello que el profesor realiza en su rol de innovador; *b)* la innovación en sí misma; *c)* el contexto en el que se realiza la innovación.[18] Con esto puede advertirse que la operati-

13. *Ibíd.*, p. 86.

14. *Ibíd.*, p. 93.

15. Nolasco y Ojeda, "La evaluación de la integración de las TIC en la educación superior: fundamento para una metodología", p. 4.

16. Para profundizar en ello, veáse: Crovi, *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas: Diagnóstico en la UNAM*.

17. *Cfr.* Cobo, *Aprendizaje adaptable y apropiación tecnológica: reflexiones prospectivas*.

18. *Cfr.* Zhao y otros, "Conditions for classroom technology innovations", pp. 482-515.

vidad de la tecnología no está puesta en duda, sino lo que se hace con ella y la manera con la que se adapta al ámbito institucional.

En la misma medida en que la persona encuentra una mayor relación de sí con la tecnología, deja de verla como algo externo, como un artefacto o como algo que es ajeno. Por tanto, "a mayor nivel de relación humano-tecnológica, mayor incrustación de la implementación tecnológica, de manera profunda y comprensiva, en los sistemas de trabajo de una organización o individuo".[19] La mala noticia es que tal identificación sigue siendo utópica en distintos países, sobre todo si consideramos que "la incorporación de las TIC en el aula, por la manera en que trabajan los docentes universitarios, es más producto de la improvisación que de un proceso consciente y crítico".[20]

No basta con "usar" las TIC, sino que es necesario comprender el motivo por el cual se utilizan y, no sobra decirlo, dominar los contenidos que se imparten. Ninguna tecnología suplirá los conocimientos que el profesor pone en la mesa del debate; no habrá eficiencia si se busca maquillar la mediocridad con los últimos avances tecnológicos. El uso adecuado de las TIC está en sintonía con la comprensión de la finalidad educativa de cada asignatura. Por ello, tal como se evalúa el avance de los aprendizajes de los estudiantes, también debe analizarse el aprovechamiento de la tecnología en los procesos de enseñanza.

La evaluación de las TIC se focaliza en evidenciar los resultados inmediatos que ofrece, poniendo énfasis en el rendimiento escolar o en el gusto que los estudiantes encuentran en el uso de las mismas, como si la sola intención fuese producir agrado. Tal como sostiene Dettmer, en torno al uso de la tecnología en las aulas, "el interés se ha centrado más alrededor de su medición y constatación empírica".[21] Aparte de ello, es primordial que se revise la manera en que la tecnología converge en todos los niveles de la institución educativa o se integra al discurso y rutina de la misma, impregnándose en la cultura organizacional y en los ejercicios intelectuales de los docentes. Este tipo de estudios requieren la inclusión de metodologías cualitativas en la evaluación educativa.

---

19. Nolasco y Ojeda, *op. cit.*, p. 17.

20. Martínez y Heredia, "Tecnología educativa en el salón de clase", p. 374.

21. Dettmer, "Globalización, convergencia y diferenciación de la Educación Superior: una revisión teórico-conceptual", p. 60.

Es oportuno que al evaluar el uso de las TIC se ponga especial atención en tres áreas generales: *a)* indicadores de aceptación tecnológica, tales como la asociación público-privada, el compromiso político, el tipo de infraestructura y el desarrollo del personal docente; *b)* indicadores para la rutinización tecnológica, lo cual incluye el uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje; *c)* indicadores para la infusión tecnológica, incluyendo la participación del estudiante, competencias logradas, rendimiento obtenido, resultados, impacto y equidad.[22]

Según la UNESCO,[23] los distintos modelos de implementación de las TIC dan lugar a cuatro escenarios sobre su uso: *a)* nuevas tecnologías para el enriquecimiento del modelo tradicional (internista + tradicional); *b)* sala de clases interactiva (internista + innovador); *c)* nuevas destrezas básicas (externalista + tradicional); *d)* entornos virtuales de aprendizaje (externalista + innovador). En el primero de los escenarios se asume que las nuevas tecnologías no modifican las formas didácticas habituales; en el segundo se reconoce y promueve la gestión del estudiante para la adquisición de sus propios aprendizajes; en el tercero se incorporan cambios en los programas de aprendizaje y en el núcleo de los contenidos; por último, el cuarto escenario rompe la brecha entre la frialdad de las aulas y el dinamismo del ámbito laboral.

Visualizar los cuatro escenarios del uso de las TIC en la educación "plantea la formación de una conciencia intersubjetiva mediada por redes con terminales instaladas en cualquier espacio social, dejando atrás incluso la actual discusión sobre instalar las computadoras en el aula o no: no habría aulas".[24] Esto remite una coyuntura que es oportuno analizar más a fondo. Al menos en primera instancia, semejante escenario muestra claras similitudes con lo que ha sido nombrado un "mundo sin escuelas". Desde luego, debemos agudizar la interrogante y ponderar qué o quiénes podrían resultar beneficiados de algo así. De acuerdo con Illich, "el control social dentro de una sociedad aparentemente desescolarizada podría ser más sutil y más entorpecedor que en la sociedad actual".[25] Esto nos invita a estar alertas ante

22. *Cfr.* Nolasco y Ojeda, *op. cit.*, pp. 11-15.
23. UNESCO, *op. cit.*, pp. 30-31.
24. *Ibíd.*, p. 31.
25. Illich, "Después de la escuela, ¿qué?", p. 27.

la advertencia de que "a pesar de todos sus vicios, la escuela no puede ser eliminada en forma simple e imprudente".[26]

Inversión en tecnología

Contar con tecnología de vanguardia para los procesos educativos no es algo gratuito, se requiere de inversión. En ese tenor, las inversiones en TIC para la educación han sido crecientes en los países de América Latina y el Caribe. De tal modo, "solamente en materia de dotación de equipos los países invierten cientos de millones de dólares al año".[27] No obstante, muchas de estas inversiones "se realizan sobre proyectos que se diseñan, implementan y concluyen sin conocimiento de resultados e impactos, con la consiguiente pérdida de recursos".[28] En ese sentido, es inapropiado aportar altas cantidades de dinero sin una planeación adecuada.

El beneficio del uso de la tecnología en los procesos educativos se vincula con la inversión y el esfuerzo de las instituciones. Un primer paso para la adecuada implementación de la tecnología consiste en reconocer que su uso no es un lujo, sino que es parte del hábito de las personas, por lo que su inclusión en la educación responde a esa lógica social. En eso coincide Schalk al referir que "la inversión y uso de TIC en la formación inicial y continua de los docentes debe estar en armonía con el hecho que el uso de esas tecnologías es ya una práctica normal en la vida cotidiana de gran parte de la población joven en todos los países".[29]

En América Latina, varios países han incorporado el uso de las TIC en los procesos educativos. En la última década del siglo pasado, Chile llevó a cabo el "Plan de Informática Educativa" de la Fundación Omar Dengo; en el caso de Costa Rica, el proyecto fue llamado "Centro Enlaces"; en Uruguay se implementó el "Plan Ceibal"; a su vez, en Perú operó el proyecto "Una laptop por alumno"; y en Argentina fue nombrado "Conectar Igualdad". Por su parte, México invirtió en el plan "Habilidades digitales

26. *Ibíd.*, p. 28.
27. Schalk, *El impacto de las TIC en la educación*, p. 3.
28. *Ibíd.*, p. 33.
29. Schalk, *op. cit.*, p. 3.

para todos", y Colombia hizo lo propio con la iniciativa "Colombia Aprende". Estos programas[30] son sólo una muestra del interés que existe en la región hacia la adquisición y operatividad de las nuevas tecnologías.

Debe ponerse a debate si la infraestructura requerida es física (construir más instalaciones educativas) o digital (contar con mayor cobertura para la educación a distancia). En el caso de Corea del Sur, país en el que la cobertura educativa es universal, existe un número de instalaciones educativas que es mayor a las que necesitan en la actualidad.[31] De acuerdo con algunos autores,[32] esto se debió a que el incremento de las construcciones no fue a la par con el decremento de la demanda: las familias tuvieron cada vez menos hijos y las necesidades educativas fueron menores. Lo anterior ocasionó que las instituciones educativas privadas tuvieron que aumentar sus costos para lograr mantener sus nuevas condiciones de trabajo con un menor número de estudiantes presenciales.

Según Ocegueda y otros, "es importante no destinar recursos en exceso a la construcción de nuevos edificios, pues las tendencias demográficas declinantes que caracterizan a la mayoría de los países en desarrollo ya se manifiestan en México, lo que hace suponer que en el mediano plazo la demanda se estabilizará para luego empezar a declinar".[33] En tal panorama, según advierten los mismos autores, es más fructífero invertir en la educación a distancia que poner en riesgo la inversión derivada de construir más edificios. Tales señalamientos aportan certidumbre respecto a la influencia de la tecnología en las dinámicas educativas. El papel que nos corresponde, en nuestro ejercicio de repensar la educación, es reflexionar según las circunstancias de cada caso, tomando en cuenta los contextos y realidades particulares.

Debemos considerar que, al menos en México, "cerrar la brecha entre población en edad de estudiar y matrícula demandará un esfuerzo económico extraordinario, considerando que en la

---

30. *Cfr.* UNESCO, *Enfoques estratégicos sobre las* TIC *en Educación en América Latina y el* Caribe, pp. 19-20.

31. Sobre el tema puede consultarse: Martínez-Rizo, "La educación en México y Corea del Sur", pp. 1-88.

32. Baker y Begg, "Change in the school curriculum: looking to the future".

33. Ocegueda y otros, "La educación superior en México: un estudio comparativo", p. 191.

actualidad sólo 28 de cada 100 jóvenes de la cohorte 19-24 años están inscritos en una IES".[34] Según pronostica la CONAPO,[35] el número de ciudadanos en ese rango de edad será de 12.7 millones en el 2030. Considerando esos datos, si la apuesta en México fuese alcanzar la cobertura de las naciones desarrolladas (del 76% según la UNESCO[36]), los costos serían desorbitados para el actual sistema presencial, puesto que tendrían que triplicarse las instalaciones actuales. A eso deberían sumarse las inversiones que fuesen necesarias para procurar mayor calidad en las ofertas educativas y que éstas sean acordes con las necesidades de los estudiantes; del mismo modo, tendría que incluirse la inversión de capacitar a un mayor número de profesores y la consecuente regularización de los jóvenes que no cuenten con estudios previos o el bagaje cultural e intelectual requerido de acuerdo con su edad.

Además, si consideramos que "un referente para el nivel de gasto deseable es el que destinan los países de la OCDE, el cual en promedio es de 13, 717 dólares por alumno, cifra que es 2.1 veces mayor a lo que invierte México",[37] la suma entre los gastos para facilitar la cobertura (el triple de instalaciones) y el aumento al gasto por alumno (el triple del alumnado actual y el doble de gasto individual) multiplicaría la inversión en más de siete veces. Los caminos de mejora ante un panorama tan desolador podrían ser los siguientes:

> *a)* incrementar los fondos que se asignan a la educación, especialmente a los niveles medio superior y superior, lo que difícilmente se logrará en los montos requeridos si la responsabilidad continúa recayendo principalmente en el sector público y no se logra comprometer de manera responsable a los particulares en la oferta de servicios educativos de buena calidad y a la sociedad en su conjunto en el financiamiento de los mismos; *b)* utilizar óptimamente la capacidad física instalada y los recursos humanos disponibles, pero al mismo tiempo avanzar en la implementación de programas educativos virtuales, semiescolarizados y escolarizados que incorporan cursos en línea, así

34. *Ibíd*.
35. CONAPO, *Proyecciones de la Población 2010-2050*.
36. *Cfr.* UNESCO, *International Statistics of Education*.
37. Ocegueda y otros, *op. cit*., p. 191.

como de cualquier estrategia que a través del uso de las TIC permita ahorrar espacios físicos y la atención de un mayor número de estudiantes por profesor.[38]

A pesar de la urgencia educativa en México, suele acontecer que "la asignación del presupuesto federal para educación superior, ciencia y tecnología registra una acentuada inestabilidad que limita la planeación con una visión de mediano y largo plazo".[39] No obstante, desde otras visiones más optimistas, se apunta que "en México existe interés de políticos y educadores por incidir en programas de educación a distancia por los beneficios que ésta ofrece como modalidad alternativa. Muestra de ello es la inversión que se ha realizado en tecnologías de información y comunicación dotando de ellas a las escuelas de nivel medio y superior".[40] De cualquier manera, corresponde admitir que no será suficiente la inversión si ésta no se acompaña de la adecuada capacitación para el uso de las tecnologías. De manera lamentable, hasta ahora persiste la "escasa planeación en la capacitación de los cuadros profesionales que manejarán y, posteriormente, enseñarán a utilizar de manera apropiada las tecnologías".[41]

También podrían considerarse otras alternativas formativas, como los talleres de artes y oficios, que pudiesen responder de mejor manera a la situación y contexto de varios jóvenes. La sola infraestructura tecnológica, si bien permite disminuir los costos, eleva la importancia de las competencias digitales y del uso de un adecuado criterio en el manejo y discriminación de la información. Si estas habilidades no están presentes, el rezago educativo continuará.

Resulta fundamental que la ciudadanía de cada país reconozca que la tarea educativa es responsabilidad de la nación entera, no sólo del que enseña y del que aprende, sino también del resto de los actores sociales. En esa óptica, "la política educativa en materia de TIC forma parte de un campo mayor que involucra a la ciudadanía y al mundo del trabajo, y está condi-

38. *Ibíd*., p. 192.

39. Del Val, "Educación superior, ciencia y tecnología en México: tendencias, retos, prospectiva", p. 16.

40. Garduño, "Las tecnologías y la educación superior a distancia en México", p. 15.

41. *Ibíd*.

cionada por el desarrollo y el acceso de la población a las telecomunicaciones".[42] El cambio de la educación no sólo depende del sector educativo, sino que implica un cambio nacional. La inversión es fundamental, pero ésta no es suficiente si el cambio pretende efectuarse de manera exclusiva en el campo educativo. La UNESCO reconoce que la educación requiere de la integración de todos los sectores de la población y afirma que "las acciones que se desarrollan en y para el sistema educativo suelen implicar actores de otros ámbitos, públicos y privados, de forma tal que las líneas de acción política que desarrolla un área del Estado influyen directamente en las que se proponga desarrollar el área educativa".[43]

Filosofía y tecnología

A pesar de que existen algunas obras filosóficas centradas en el estudio de la tecnología, sigue siendo un área que exige mayor exploración. Esto tiene aún más relieve si tomamos en cuenta que "estamos rodeados de tecnología e incluso podría decirse que habitamos en ella. Si la filosofía no se ha dedicado a analizarla es porque su transparencia ha permitido que la pasemos por alto".[44] En ese sentido, si bien no puede afirmarse que la filosofía se ha desentendido de reflexionar en torno a la tecnología, al menos no la ha ubicado entre sus intereses centrales hasta ahora.

Una opinión sesgada de la tecnología puede ocasionar que no sean contempladas todas sus aristas y posibilidades. Mitcham y Mackey[45] indican que la tecnología no puede ser vista exclusivamente como aplicación de la ciencia; del mismo modo, debe trascenderse el absurdo paradigma que asocia a la tecnología con máquinas. La tecnología incide en la vida humana más allá de las finalidades con las que se utiliza. Si bien ha sido creada por la mano de hombres y mujeres, no se circunscribe a lo humano, sino que emula una alteridad en la que los defectos son reducidos al mínimo. Las aplicaciones tecnológicas nos permi-

42. UNESCO, *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos*, p. 12.

43. *Ibíd*.

44. López, "Cómo y por qué una filosofía de la tecnología", p. 115.

45. Mitcham y Mackey, *Filosofía y tecnología*.

ten percibir de manera diferente la conducta, las relaciones y las aficiones. El punto de vista de los filósofos, así como el de los educadores que son dados a reflexionar, encuentra en la tecnología un detonante para replantear el significado de la existencia, de la cultura y de los alcances de nuestros actos.

Desde luego, la mirada filosófica no es idéntica a la de un ingeniero. Por ello, López argumenta que "los filósofos se preguntan los porqués, mientras que los ingenieros se preocupan por el cómo. Esto normalmente ahorra a los últimos [una gran] cantidad de preguntas incómodas de las que, con toda honestidad, muchas veces pueden prescindir. Sin embargo, hay ocasiones en las que estas preguntas les conciernen".[46] A pesar de tales diferencias, pueden existir puntos en común, sobre todo si los filósofos promueven un pensamiento más riguroso sobre la tecnología o los tecnólogos revisan las implicaciones humanas de los avances que proponen. De acuerdo con López, la filosofía sobre la tecnología "necesita legitimación dentro de la comunidad académica".[47] No obstante, "la investigación en torno a la tecnología seguirá siendo vital. Condenarla de un plumazo y suspender nuestro pensamiento acerca de ella nos negaría sus beneficios, así como tenerle una fe ciega no nos permitiría predecir sus [posibles] consecuencias funestas".[48]

Entre las temáticas que corresponden a la filosofía de la tecnología se encuentran las implicaciones de ésta última, así como las modificaciones que propicia en las prácticas sociales, los aspectos éticos que derivan de ella y los beneficios que aporta a distintos grupos. En vistas de que "el proceso de digitalización ha permitido que cada vez mayor número de bienes circulen a través de medios digitales",[49] es urgente debatir en torno al orden cultural que origina. En ese sentido, conviene repensar las maneras de garantizar los derechos de autor, mantener la seguridad de los sistemas bancarios, cuestionar la fragilidad de los argumentos contenidos en las redes sociales, verificar la influencia de los medios en la opinión pública, clarificar el modo en que la influencia mediática incide en el criterio y otras temáticas similares.

---

46. López, *op. cit.*, p. 122.
47. *Ibíd*, p. 112.
48. *Ibíd*, p. 123.
49. UNESCO, *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos*, p. 16.

Debemos ser conscientes de que "la actividad tecnológica está profundamente influida por una pluralidad de valores que son satisfechos en mayor o menor grado por las acciones tecnológicas y por sus resultados";[50] por ende, la explosión tecnológica conduce a una muy oportuna discusión axiológica. En tal sentido, "discernir los diversos valores subyacentes a toda acción tecnológica"[51] es una función filosófica que concierne a todos los profesores y directivos.

Para lograr un nivel apropiado de discusión es necesario distinguir varios términos y ubicar las diferencias entre técnica y tecnología. Aquello a lo que llamamos *técnica* está asociado con un tipo de habilidad; la palabra *tecnología* alude la organización de las técnicas en un sistema complejo. Por otro lado, si hablamos de *Tecnología* nos referimos a los postulados que deben tomarse en cuenta para realizar implementaciones óptimas en contextos particulares.[52] La separación aún existente entre teoría y práctica se debe a la influencia de Platón y Aristóteles. Tanto el ateniense como el estagirita distinguieron las divergencias entre la *téchne* y la *episteme*, manteniendo una clara división entre la *poiesis* y la *praxis*; en otras palabras, la separación de las técnicas y la teoría, o de la creación y la práctica. Desvinculaciones similares acontecieron entre razón y fe, o pensamiento y espiritualidad, aunque no de manera tan decisiva en algunos países orientales.

De acuerdo con Medina, "la separación teórica de la técnica respecto a la ciencia y las humanidades configura los prejuicios filosóficos que han acompañado la larga historia de la filosofía y sus relaciones con la técnica, llegando incluso a marcar la moderna filosofía de la tecnología y a enfrentar distintas corrientes dentro de la misma".[53] Es oportuno que la ciencia y la tecnología estén más abiertas hacia los planteamientos filosóficos detonados por su implementación; del mismo modo, a los filósofos les corresponde actualizarse en torno a los avances tecnológicos, así como favorecer el debate de las implicaciones educativas y sociales de la tecnología.

---

50. Echeverría, "Teletecnologías, espacios de interacción y valores", p. 21.
51. *Ibíd*.
52. *Cfr.* Mitcham, *Qué es la filosofía de la tecnología*, p. 39.
53. Medina, "Tecnología y filosofía: más allá de los prejuicios epistemológicos y humanistas", p. 180.

Muestras de tal compromiso son evidentes en el libro *Meditación de la técnica* de José Ortega y Gasset, editado por primera vez en 1939; el texto es producto de uno de los primeros esfuerzos realizados por un filósofo a propósito de la tecnología. En la obra referida, el pensador español afirmó que "uno de los temas que en los próximos años se va a debatir con mayor brío es el sentido, ventajas, daños y límites de la técnica".[54] Cabe reconocer que la tecnología es una manifestación de la ciencia, una de sus formas mejor logradas. En contraparte, "para la filosofía humanista, heredera de la filosofía tradicional, la tecnología representa el moderno dominio de los artefactos materiales, opuesto a las actividades y valores humanos superiores".[55] Es necesario integrar el pensamiento humanista con la ciencia y la tecnología, sin menospreciar lo que esta última puede ofrecer al desarrollo de la humanidad.

Es importante comprender que "la tecnología no se circunscribe a los artefactos materiales sino que puede considerarse como el conjunto de todas las capacidades humanas, incluyendo el lenguaje, la lógica, la ciencia y la filosofía, así como las formas de organización social y política".[56] No obstante, son oportunas las palabras de Heidegger cuando, refiriéndose a la necesidad que la ciencia tiene de la filosofía, enunció de manera polémica que "la ciencia no piensa".[57] Por ello, si la ciencia no es capaz de justificar con sus propios métodos el sentido último de su valor, condición que comparte con la tecnología, corresponde al pensamiento filosófico dilucidar su implicación humana y su valor intrínseco.

Es posible que a ciertos docentes les venzan las ganas de ahorrarse el dolor de cabeza de tener que pensar la tecnología de manera filosófica, o meditar en su influencia social, pero, tal como reconoció Heidegger hace varias décadas, persiste "una gran falta de pensamiento que justamente va [o se asocia] con el olvido del ser".[58] En tal sentido, los educadores no están exentos de repensar la educación,[59] sobre todo en la era de la tecnología;

---

54. Ortega y Gasset, *Meditación de la técnica*, p. 13.
55. Medina, *op. cit*., p. 189.
56. *Ibíd*., pp. 190-191.
57. Heidegger, *¿Qué significa pensar?*, p. 19.
58. Heidegger, "Martin Heidegger en diálogo", p. 176.
59. Sobre la propuesta de repensar la educación se sugiere consultar: Marginson, "Rethinking Academic Work in the Global Era", pp. 23-35.

es cierto que "la ciencia no se mueve en la dimensión de la filosofía, pero está, sin que ella lo sepa, referida a esa dimensión".[60]

Competencias digitales

El uso de la tecnología en la educación requiere de competencias digitales que permitan su aprovechamiento. Las actuales condiciones educativas han generado algunos términos que antes no existían, pero que hoy adquieren pleno sentido. La UNESCO introdujo desde 2009 los conceptos de "e-aptitud digital" (disposición y acceso), "e- intensidad" (desarrollo y uso de contenidos digitales), así como "e-impacto" (efecto del uso de la tecnología). Todo esto con el fin de "responder a la emergencia del monitoreo del uso de las TIC en la educación de los países desde una perspectiva internacional".[61] Los términos referidos son utilizados para conocer la aptitud digital de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Del mismo modo, "bajo este marco de trabajo, se definieron dominios conceptuales para el diseño de indicadores que monitorean el avance de la incorporación de las TIC en la educación".[62] En general, los tres conceptos se asocian con la aceptación tecnológica, la cual supone "el acto de recibir el uso de la tecnología voluntariamente y está explicada a partir de las actitudes, intenciones y frecuencia de uso, además de relaciones adicionales".[63]

Al abordar los conceptos para la evaluación del uso de las TIC, la UNESCO refirió las ventajas de la implementación tecnológica en educación: *a)* mayor personalización; *b)* focalización en los resultados de aprendizaje; *c)* ampliación de los tiempos y espacios para el aprendizaje; *d)* nuevas experiencias de aprendizaje; *e)* construcción colaborativa de conocimientos; *f)* gestión del conocimiento basada en evidencia.[64] Estos alcances se obtienen mediante el apoyo de cada comunidad educativa y el compromiso que muestren los docentes, los estudiantes, los directivos de las instituciones y la población en general. Por lo tanto, la

60. Heidegger, "Martin Heidegger en diálogo", p. 176.

61. UNESCO, *Enfoques estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe*, p. 3.

62. Nolasco y Ojeda, *op. cit*., p. 5.

63. *Ibíd*., p. 4.

64. UNESCO, *Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe*, pp. 36-40.

cualificación en el uso de las TIC se acrecienta cuando existen competencias digitales que lo permiten.

Según asegura la UNESCO, el manejo eficiente y apropiado de las TIC puede favorecer que los docentes y estudiantes sean:

> *a)* competentes para utilizar tecnologías de la información; *b)* buscadores, analizadores y evaluadores de la información; *c)* solucionadores de problemas y tomadores de decisiones; *d)* usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad; *e)* comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; *f)* ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir al desarrollo social.[65]

De acuerdo con ese planteamiento, francamente optimista, pareciera que en la misma medida en que las TIC son utilizadas se obtienen competencias para mejorar su uso y aprovechamiento. No obstante, el mero uso de las TIC no propicia la capacidad de evaluar lo que en ellas se presenta. No debe omitirse el rol que juega la formación del criterio y la capacidad de análisis. No es el uso constante de las TIC lo que propicia la capacidad de evaluar la información, sino la confrontación mediada por especialistas que propicien en el aula, o en los espacios digitales, los ejercicios racionales requeridos.

La capacidad de tomar decisiones didácticas aumenta cuando existen actitudes comprometidas hacia el saber, tales como la ejercitación en la lectura y el interés auténtico por las respuestas, tanto por parte del profesor como del estudiante. Del mismo modo, la disposición de comprometerse con la sociedad no se obtiene de manera gratuita, sino que es derivación de una auténtica lealtad social, la cual puede fomentarse por los profesores. Nos concierne, como educadores capaces de repensar la educación, asumir el reto de mostrar con la propia práctica que las TIC son útiles para el propio aprendizaje.

De lo anterior deriva la importancia de estar dispuestos a la evaluación de competencias básicas para el manejo de las TIC, distinguiendo que es elemental conocer los aspectos a mejorar en los procesos de enseñanza que proponemos. Un referente de este tipo de evaluaciones es el que realizaron Vera y otros,[66] quie-

65. UNESCO, *Estándares de competencia en TIC para docentes*, p. 2.

66. Vera y otros, *op. cit.*

nes evaluaron las competencias básicas en TIC mostradas por docentes de Educación Superior en México. En ese estudio se encontró que "factores como correo electrónico, Internet, edad y adopción basada en intereses modifican el nivel de dominio de las TIC".[67]

Si bien es cierto que se ha dado gran importancia a la propiciación de aprendizajes que sean significativos para los estudiantes, lo que resulta interesante para uno de ellos no lo es para los demás. Incluso lo que resulta atractivo de aprender en un momento determinado, podría no ser oportuno o no vincularse con el plan de estudios. A su vez, resulta llamativo el caso de estudiantes y profesores[68] que, aun contando con los recursos para la búsqueda de información, no muestran interés por indagar en revistas científicas o en libros académicos, sino que les parece más llamativo involucrarse en discusiones superfluas en las redes sociales, distraerse con videos breves o adentrarse en foros de discusión que tienden a la agresividad o la descalificación. No cabe duda de que en tales casos se volvió más significativa la distracción, lo cual supone que no basta con que algo sea atractivo para que sea *digno* de ser atendido. La capacidad del docente es necesaria para *atraer* la atención de los estudiantes y promover el estímulo idóneo que favorezca la indagación de los conocimientos.

No es lo mismo dejar que los estudiantes dediquen su tiempo a lo que consideran significativo que promover en ellos nuevos significados y provocar que los construyan a partir de la temática de la clase. Tal mediación no siempre acontece, en algunos casos porque el mismo profesor no encuentra valor en lo que realiza. Entre los problemas derivados del uso de las TIC no solo se encuentran la brecha digital o la falta de cobertura,[69] sino también la desatención en el modo de indagar y analizar la información. Esto último deja en descubierto el desnutrido hábito de aprendizaje en algunos estudiantes y profesores.

---

67. *Ibíd*., p. 143.

68. *Cfr*. Castillo y otros, "Percepción de los docentes de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación", pp. 3-25. Otras perspectivas sobre la modificación de las funciones didácticas en las universidades pueden ser encontradas en: Padua, "Presiones y resistencias al cambio en la educación superior de México", pp. 129-178.

69. Sobre el tema del uso de la tecnología y el aumento de cobertura véase: McAnally-Salas y otros, "La integración de la tecnología educativa como alternativa para ampliar la cobertura en la educación superior", pp. 11-30.

Se da por sentado que "contar con alfabetización digital básica es una necesidad, no solo para lograr mejores procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino también para tener más herramientas en el ámbito laboral y también para ejercer nuestra ciudadanía. Pero es insuficiente si el acceso y la formación no posibilitan el desarrollo de usos innovadores y nuevas experiencias de aprendizaje".[70] En ese tenor, la alfabetización digital debe estar acompañada del uso eficiente de los recursos. Además, resulta fundamental el fomento de la investigación. De poco sirve que un estudiante sepa encontrar información si no es crítico ante ella; es insuficiente almacenar contenidos en las computadoras más sofisticadas si estos no se leen. Es infructífero el hábito de aglutinar o reunir grandes cantidades de información si no se tiene el interés de conocerla o reflexionar a partir de ella. Es lamentable que algunos estudiantes cuenten con tecnología de punta, pero que sus productos sean recopilaciones descuidadas y desorganizadas de plagios, ya sea por su nula destreza para citar sus fuentes o por su deshonestidad académica, por más que hayan rastreado hábilmente la información.

Dejemos de ser ingenuos ante la ilusión de sapiencia derivada de la accesibilidad tecnológica: nadie se vuelve teórico de arte por almacenar miles de obras visuales en el *ipad*, ni se convierte en conocedor de música por saber encontrar las melodías en *spotify*; de igual manera, no se obtiene capacidad crítica o racional tan sólo por saturar tres discos duros de 1 TB con miles de libros en PDF. No es más que un pobre pasatiempo ingresar a las redes sociales y destinar horas enteras a discusiones saturadas de prejuicios o devorar cada noticia tendenciosa que traspasa los frágiles filtros de un discernimiento inoperante. Tampoco resulta benéfico encontrar varias vertientes de información si no se sabe distinguir cuál de entre todas tiene mayor credibilidad o si no se logran organizar las ideas para elaborar un ensayo apenas digno de ser leído o sostener una argumentación medianamente congruente. Que el acceso al banquete de la información sea abierto no supone que se tenga la capacidad de digerir lo comido.

Con todo esto se muestra que la literacidad informativa, entendida como "la capacidad de buscar, encontrar, evaluar y

70. UNESCO, *Enfoques estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe*, p. 20.

manejar datos en una biblioteca electrónica, como puede ser el caso de Internet",[71] es imprescindible en la era de la tecnología. A pesar de ello, es una habilidad que no se forja al obtener una calificación aprobatoria, sino que se arraiga cuando los profesores, padres y madres de familia muestran interés por aprender, están motivados por el conocimiento y se vuelven inspiradores de diálogo, comprensión y tolerancia. Aun en la ausencia de tales testimonios es posible que el estudiante se disponga a la obtención de cualidades críticas, pero para ello requerirá de entornos de aprendizaje congruentes con esa intención, sean presenciales o virtuales.[72]

Calidad educativa y uso de las TIC

Uno de los procedimientos más urgentes en el ejercicio de repensar la educación, desde la óptica de lealtad social, consiste en analizar si el uso de las TIC aumenta la eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La respuesta a esta interrogante tiene varios caminos, tanto optimistas como escépticos, sin olvidar los que mantienen la incertidumbre.

La primera postura se encuentra en la UNESCO, organismo que hace algunos años promulgó que "es reconocido el efecto indudablemente positivo de ubicar las computadoras en el aula".[73] La misma colectividad estipuló lo siguiente:

La experiencia de incorporación de tecnologías en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe en los últimos veinte años ha mostrado poco efecto en la calidad de la educación. Parte de ello se explica porque la lógica de incorporación ha sido la de la "importación", introduciendo en las escuelas dispositivos, cables y programas computacionales, sin claridad previa acerca de cuáles son los objetivos pedagógicos que se persiguen,

71. Díaz, "Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿Hacia un paradigma educativo innovador?" p. 8.

72. El cambio de paradigma es elemental en vistas de lograr integrar la tecnología y la educación. Para profundizar en esa línea puede consultarse: Fainholc, "La necesidad de construir un nuevo paradigma de educación a distancia", pp. 71-76.

73. UNESCO, *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos*, p. 68.

qué estrategias son las apropiadas para alcanzarlos y, sólo entonces, con qué tecnologías podremos apoyar su logro.[74]

La segunda apreciación pone en evidencia que los resultados benéficos del uso de las TIC son dependientes de la implementación correcta, de modo que no basta con la existencia de la tecnología y que su uso indiscriminado no es recomendable. Una postura similar es la de Schalk,[75] para quien no existe evidencia sólida que demuestre que el uso de las TIC en la sala de clase aporta calidad a los procesos de enseñanza, además de que no se cuenta con elementos para responder sin resquicio de duda quién aprende más en estos procesos ni cómo se dan dichos fenómenos. De esta incertidumbre se deduce la obligación de pensar en torno a tales cuestiones.

En la mesa del debate está la opción de ampliar la cobertura a partir del uso de las TIC y analizar si la calidad de la educación aumenta a través de su mediación. Si bien existe certidumbre respecto al papel de las TIC en el aumento de la oferta educativa, se mantiene la interrogante en lo que corresponde a sus alcances concretos. Si bien existe la opinión de que "el *e-learning* y propiamente la educación virtual abren ahora la posibilidad de garantizar cobertura y asegurar cierta calidad en el aprendizaje",[76] la duda debe mantenerse latente porque "no está demostrado que la educación a distancia, el *e-learning* y la educación virtual garanticen calidad; hasta ahora, los estudios con que se cuenta no acreditan aún diferencias significativas entre el aprendizaje presencial y el virtual".[77] Si bien no parece posible *asegurar* la calidad a partir de la tecnología, no cabe negar de manera rotunda que en algunos casos se materialice tal posibilidad.[78]

La respuesta escéptica hacia el uso de la tecnología y la calidad que deriva de ella alude que "si bien la modalidad propicia cambios, no los garantiza; éstos tienen que ver más con una nueva visión y cultura educativa a niveles personales e institucionales".[79] La apertura ante nuevos modelos educativos y la

---

74. UNESCO, *Enfoques estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el* Caribe, p. 6.

75. *Cfr.* Schalk, *op. cit.,* p. 12.

76. Miklos, *op. cit*., p. 129.

77. *Ibíd*.

78. Véase: Colás y otros, "Evaluación de *e-learning*".

79. Moreno, "Educación a distancia, un caleidoscopio para el aprendizaje en la diversidad", p. 23.

capacidad de dirigirlos al propio aprendizaje se han vuelto dos habilidades imprescindibles en el perfil ideal del docente actual.

Martínez y Heredia[80] analizaron cómo influye la tecnología en el desempeño académico de los estudiantes. Su principal reflexión es que "no se puede concluir que el uso de la tecnología está influyendo significativamente en el desempeño de los alumnos en general".[81] Desde luego, esto no es indicativo de la generalidad de los casos, pero sí representa una porción de los mismos. Cada institución necesita evaluar qué es lo que le falta realizar para que el uso de las TIC favorezca la calidad educativa.

Debe ser puesto en duda que el uso de los avances más sofisticados de la tecnología garantiza de manera instantánea la calidad educativa. En ese sentido, "la incorporación de las TIC en la institución universitaria frecuentemente se asocia con efectos visibles como el mejoramiento en el *ranking* de la calidad educativa, la productividad científica o la capacidad profesional de sus egresados. El mejoramiento en estos aspectos depende en principio de las capacidades de la universidad".[82] En tales ejercicios se asume de manera acrítica que el uso de las TIC conduce a la calidad, cuando en realidad deben conjugarse varios aspectos para que eso suceda.

Lo anterior nos permite deducir que "la calidad de los procesos educativos no depende de sus modalidades, sino de sus procesos esenciales".[83] La organización curricular, la congruencia entre el discurso y la práctica, el equilibrio de las actividades en el aula, el conjunto de cualidades de los profesores, el nivel previo de los estudiantes, aspectos contextuales y ambientales, así como el tipo de relación de los miembros del grupo entre sí, son factores que están implicados en el éxito del proceso educativo.

Se ha creído que el uso de la tecnología mejora el rendimiento de los estudiantes rezagados; no obstante, según la experiencia de Martínez y Heredia, "el uso de la tecnología estimula y favorece a los alumnos con buen desempeño académico y en menor medida a los deficientes. Sin embargo, no se observa impacto en los regulares".[84] Es observable que algunos autores que publican sus estudios en torno al uso de la tecnología y el aseguramiento

80. Martínez y Heredia, *op. cit.*
81. *Ibíd.*, p. 387.
82. Nolasco y Ojeda, *op. cit.*, p. 18.
83. Moreno, *op. cit.*, p. 26.
84. Martínez y Heredia, *op. cit.*, p. 387.

de la calidad presentan sus resultados con la intención de obtener presupuestos o exhibir a sus propios centros de trabajo como instituciones educativas de prestigio; esto ha producido la opinión de que "hay muy pocos estudios experimentales que aborden objetivamente su impacto en el aula, solicitando trabajos sin sesgos oportunistas sobre el tema de la mejora de la calidad educativa a través de estas tecnologías".[85] Si en las instituciones se evalúa a los profesores en función de su aprovechamiento de las nuevas tecnologías, es de esperar que sus resultados, siendo ellos los jueces del proceso, aludan intervenciones exitosas. No obstante, los resultados de las evaluaciones externas muestran otros datos.

Es recurrente la suposición de que los escuetos resultados académicos se deben a que no se cuenta con equipos tecnológicos de vanguardia, pero la causa de la deficiencia no siempre es esa. Al menos en la educación mexicana no se observan diferencias significativas entre los resultados del presente y los obtenidos hace varias décadas sin el uso de las TIC. Desde luego, la carencia de laboratorios pertinentes y equipos adecuados para el uso de las TIC afianza el rezago educativo, pero no lo determina. En esto coinciden otros investigadores cuando refieren que "las deficiencias en calidad obedecen a causas complejas; en parte se originan en la escasez de recursos, (…) pero también se relacionan con la desvinculación de los programas educativos y de las actividades de investigación".[86]

En ese sentido, otro de los problemas de la educación es que "la investigación no logra consolidarse como una función estratégica de las IES [Instituciones de Educación Superior], probablemente por la falta de financiamiento, por deficiencias en el grado de habilitación del personal académico y porque las autoridades no han logrado colocarla como una prioridad";[87] de esto deriva que la creatividad y la producción de conocimiento no se logre con cabalidad.

Asegurar mejores procesos de enseñanza y aprendizaje no depende de una sola conducta o de algunos indicadores, sino que es consecuencia de un proceso multifactorial. Debemos tener claro que "no basta con alfabetizar, ahora además será nece-

85. *Ibíd.*, p. 376.
86. Ocegueda y otros, *op. cit.*, p. 190.
87. *Ibíd.*, p. 190.

sario alfabetizar digitalmente, para lo cual se tendrá que aplicar lo que retóricamente se acepta: elevar el gasto educativo y aplicarlo coherente y pertinentemente, con equidad y calidad".[88] En esto interviene la lealtad social que muestren las empresas, pues hasta ahora "prevalece el desinterés del sector privado que se resiste a aportar recursos para financiar investigaciones generadas dentro de las universidades".[89]

No debe permanecer pendiente la discusión filosófica, a fondo y con sentido de equidad, de lo que realmente significa *educar*. No podemos contentarnos con posicionar a las instituciones educativas en el nivel mercantil o empresarial en el que están depositándose a sí mismas. Dejemos de ver el aprendizaje como el aspecto a evaluar para la obtención de un porcentaje o el posicionamiento en un *ranking*. Conduzcamos el ejercicio docente hacia los confines en los que se vuelve una herramienta de transformación social en beneficio del mayor número de personas posible.

Prácticas inapropiadas en el uso de las TIC

Entre las prácticas inapropiadas que obstaculizan la innovación educativa se encuentra la reiteración de hábitos didácticos obsoletos. De tal manera, emplear las TIC "como almacenes o depósitos de información acabada que se circunscriben las más de las veces al envío de éstas al estudiante"[90] no logra producir ninguna innovación. La implementación de la tecnología no implica que se hayan superado prácticas que no conducen a resultados alentadores.

La urgencia de reflexionar en el fenómeno educativo, considerando sus posibles alcances, se hace patente cuando no se está logrando vislumbrar el potencial de los estudiantes. Son ellos a los que corresponde poner en duda y replantear las formas mediante las cuales elaboran sus conclusiones, pero esto no será posible si se mantienen esquemas didácticos que no coadyuvan al pensamiento crítico. De tal modo, "cuando el profesor simplemente sustituye el pizarrón por el proyector, expone información

88. Miklos, *op. cit.*, p. 131.
89. Ocegueda y otros, *op. cit.*, p. 190.
90. Díaz, *op. cit.*, p. 10.

en láminas de *Power Point*, pide a los alumnos que bajen y reproduzcan información de Internet o les proyecta materiales digitalizados en los que él tiene siempre el acceso y control de la información, no ocurrirá la tan anhelada innovación".[91] No se trata de alternar los recursos didácticos, sino de alentar la comprensión de los saberes mediante un nuevo modo de aproximarse a los conocimientos y de insertarlos en ámbitos dotados de significado.

Focalizar la atención en las actitudes de los docentes permite comprobar su disposición a la innovación. En ese sentido, "la manía por copiar o no poder revertir los modos de organización escolar se ve en varios aspectos como el diseño y gestión curricular, el control de los estudiantes y sus estudios, el control de la docencia o los criterios y procedimientos de evaluación".[92] Del mismo modo, lo anquilosado de la perspectiva educativa queda expuesta cuando los estudiantes opinan de sus profesores, no en torno a sus cualidades personales, sino apuntando su poca agudeza crítica o su discreta capacidad para orientarlos a la reflexión y al pensamiento.

Conviene delimitar los alcances de las TIC sin considerarlas la solución inequívoca de los problemas académicos de docentes y estudiantes. No es sensato promover el cambio educativo a partir del uso desorbitado de las TIC; en todo caso, "es necesario, que al mismo tiempo que se extiende la conectividad tecnológica, cambien los patrones de uso de las mismas".[93] Asimismo, respecto a la aplicación indiscriminada de la tecnología conviene advertir que "entre los peligros que acechan a la educación a distancia, que son muchos y muy variados, habría que destacar la poca o exagerada valoración de sus posibilidades, la tendencia a organizarla y compararla con criterios de la tradicional educación áulica y la obsesión por estar al día en las innovaciones tecnológicas".[94]

La absoluta creencia en las TIC como factor central del cambio educativo se sustenta en la creencia desproporcionada de sus utilidades y beneficios. Resulta más cómodo pregonar que la educación a distancia promueve el ahorro y el aumento inme-

91. *Ibíd*.
92. Moreno, *op. cit*., p. 23.
93. Miklos, *op. cit*., p. 132.
94. Moreno, *op. cit*., p. 21.

diato de la cobertura que analizar los costos de la implementación adecuada. Si bien "hay una diferenciación en el objeto de gasto, tanto para estudiantes que pueden ahorrar en transporte y compra de libros u otros recursos educativos, como para la institución que no gasta en aulas, estacionamientos, talleres, laboratorios o bibliotecas físicas",[95] también se necesitan recursos para la actualización de la infraestructura oportuna y la capacitación pertinente. De acuerdo con Moreno, "más que un abaratamiento automático, tenemos diferencias en el tipo de gasto",[96] de modo que es necesario clarificar los criterios con los cuales se planea la adquisición de los recursos y su uso óptimo.

Resulta más sencillo mejorar los equipos y recursos tecnológicos que desarrollar mentalidades sustentables que los utilicen de manera apropiada. No sólo deben actualizarse las plataformas educativas o las TIC, sino también el sustento filosófico de los planteamientos educativos, la perspectiva antropológica que fundamenta los procesos de enseñanza-aprendizaje y la disposición para comprender a cada estudiante, su psicología evolutiva y las circunstancias socioculturales en las que está inmerso como sujeto pensante. Tenemos el gran reto de repensar la esencia de la función educativa. La reflexión y el pensamiento crítico son un requerimiento genuino que sustenta el trabajo educativo, con el uso de la tecnología o sin ella. La sustancia de la educación no se encuentra en los recursos utilizados, sino en su intencionalidad y horizontes, "tan absurdo es creer que se puede aprender integralmente con sólo estar en entornos digitales como con sólo permanecer encerrado en un aula escolar".[97]

Inadecuaciones de la tecnología de información

Analizar de manera imparcial la influencia de las TIC en la educación implica reconocer los puntos débiles de su aprovechamiento. Si bien el inadecuado uso de la tecnología se vincula con la ignorancia de quien las posee, también pueden existir actitudes colectivas que propician poco beneficio educativo.

95. *Ibíd*.
96. *Ibíd*.
97. *Ibíd*., p. 126.

Las investigaciones que se enfocan en mostrar el vínculo entre la educación y el uso de las TIC suelen centrarse en los aspectos optimistas, refiriendo conclusiones halagadoras. En ese sentido, "a pesar de existir un gran número de investigaciones que abordan los efectos positivos de la tecnología de información en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diversos niveles educativos, pocas de ellas abordan el tema de los efectos negativos de la tecnología de información en la escuela de la era digital".[98] En algunos casos, ciertos usos de la tecnología no sólo no son benéficos, sino que se vuelven perjudiciales y reproducen los malestares de la cultura.

La desaprobación social, la discriminación, el acoso o los ataques verbales que acontecen en la vida social también aparecen en el ámbito de las TIC. No se trata de un mero traslado de la violencia desde un sector hacia otro; de acuerdo con Velázquez, "el lado oscuro del empleo de las TIC, como en el caso de la violencia *online*, trae aparejados modos inéditos de comportamientos. Se trata de una transformación en profundidad de todas las estructuras que articulan la vida de los hombres".[99]

El uso de la tecnología evita el encuentro cara a cara, de manera presencial, entre el agresor y el agredido, lo cual brinda seguridad al agresor y lo motiva a consumar su acto. A la vez, las ofensas o agresiones se comparten de manera digital con mayor rapidez a la que es posible de boca en boca. Las redes sociales son una plataforma de exhibición al servicio del agresor, a la vez que facilitan el efecto de las denuncias. Si bien estas múltiples implicaciones resaltan la importancia de adquirir habilidades para el uso de las TIC, vuelven urgente e imprescindible el criterio ético para operarlas de manera apropiada.

Uno de los fenómenos perjudiciales que se asocian con el uso de las TIC es el ciberacoso. Algunos autores refieren que "existe una relación entre el ciberacoso y el rendimiento académico".[100] Asimismo, "los alumnos que tienen un rendimiento académico bajo son más propensos a involucrarse en el ciberacoso que los estudiantes que tienen un rendimiento académico mayor".[101] Es-

98. Ortega y González-Bañales, *Efectos negativos de las TIC en la escuela de la era digital*, p. 1.

99. Velázquez, *Sexting, sexcasting, sextorsión, grooming y cyberbullying*, p. 7.

100. Ortega y González-Bañales, "El ciberacoso y su relación con el rendimiento académico", p. 17.

101. *Ibíd*., p. 31.

tos aspectos ofrecen otra vista del uso de las TIC, mostrando, al menos, su ambivalencia. No es preciso esperar que las conductas agresivas sean erradicadas por eliminar el uso de las TIC, pero debe notarse que la innovación mediante tecnología de punta no excluye la necesidad de aumentar la seguridad cibernética y de favorecer el pensamiento crítico para elegir conductas de convivencia que no resulten dañinas.

Una actitud inadecuada en el ámbito educativo consiste en emplear las TIC de manera exclusiva, sin ofrecer la opción de considerar otras modalidades. Los profesores cometen un exceso cuando las utilizan como sustitución de sus funciones docentes. Según Area, "empieza a darse un abuso de la utilización de los ordenadores por parte de los estudiantes".[102] Aunado a ello, cuando estos recursos se utilizan como distractores, el uso será más perjudicial. La combinación de una inadecuada estrategia para el uso de las TIC y el abuso que de ellas hacen los estudiantes[103] se asocia con el hecho de que "en muchas instituciones educativas se carece todavía de un modelo educativo definido y apropiado o de una comprensión conceptual y empírica de cómo opera o debería operar la educación a distancia".[104] El uso que se hace de la tecnología es mejorable, pero eso no es una carencia de la tecnología y no es motivo para desestimarla o dejarla de lado. Es superlativo considerar los beneficios de la tecnología e implementarla de manera congruente con la situación institucional.

Estos aspectos muestran que la sola presencia de las competencias digitales no representa un avance social o comunitario. Para que su beneficio sea más palpable se requiere de un alcance horizontal. De tal manera, el uso de las TIC "en el aspecto positivo, representa un apoyo para generar y difundir conocimiento, pero, en el negativo, puede convertirlas en un medio para destruir o lastimar a otros".[105] Tomadas en cuenta estas aristas, no es complejo reconocer que "la educación virtual puede no ser la panacea"[106] o, al menos, no por sí misma.

---

102. Area, *op. cit.*, p. 91.

103. Sobre el abuso de la tecnología puede consultarse: Fainholc, "Enigmas posmodernos: la hiperconectividad: gente que vive pegada al teléfono e internet móvil".

104. Díaz, *op. cit.*, p. 4.

105. *Ibíd.*, p. 18.

106. Miklos, *op. cit.*, p. 119.

Otros autores han referido que "las TIC pueden producir estrés por desconocimiento, desarrollar en el educando estrategias de mínimo esfuerzo, dependencia a los sistemas informáticos y desfase con respecto a otras actividades escolares".[107] Es evidente que todos estos aspectos deben ser considerados en los programas de implementación y seguimiento; además, no basta con enseñar a los estudiantes cómo hacer algo, sino que es fundamental respetar su derecho de gestionarse a sí mismos.

Una de los caminos para evitar el abuso de las TIC consiste en promover las modalidades hibridas. De la misma idea es Díaz, quien señala que "la tendencia actual apunta hacia el diseño de entornos de aprendizaje en los que se trabaje en modalidades híbridas o mixtas (*blended learning*), y se intercalen: *a)* episodios de enseñanza presencial con tutoría individualizada y en grupos pequeños; *b)* trabajo cooperativo para el debate y construcción conjunta del conocimiento; *c)* generación de todo tipo de producciones innovadoras, junto con interacciones virtuales o a distancia".[108] La conjunción de las TIC con la práctica docente presencial es una alternativa que aporta un equilibrio deseable.

De manera adicional debe observarse que "con mucha frecuencia, los diseñadores o innovadores educativos pasan por alto las concepciones, la cultura y prácticas educativas prevalecientes en una comunidad educativa cuando se intenta innovar el currículo o la enseñanza".[109] La innovación que carece de estrategias pertinentes expone la ausencia de planteamientos filosóficos y consideraciones socioculturales que sustenten las modificaciones en el ejercicio didáctico. Cuando se realizan implementaciones tecnológicas sin modificar el paradigma educativo acontece que "la medida del tiempo dedicado a la instrucción e incluso del aprovechamiento potencial del alumno cuando trabaja *en línea* se mide en términos de la presencia física ante el medio (el llamado *seat time*)".[110]

Conviene señalar que el uso desmedido y poco estratégico de la tecnología ocasiona mayor dependencia de los países pobres hacia los países que la exportan; dicho con otras palabras: se trata de una forma contemporánea de colonización. En ese tenor, Mi-

107. Castro y otros, "Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje", p. 222.
108. Díaz, *op. cit.*, p. 11.
109. *Ibíd.*, p. 6.
110. *Ibíd.*, p. 4.

klos sentencia con claridad que "a pesar del abatimiento de sus costos, las tecnologías del *e-learning* seguirán siendo caras para los países pobres y éstos además seguirán comprándolas sin poder generar tecnologías propias. Seguirá existiendo desvinculación entre desarrollo propio e información".[111] Sumado a eso, "en las regiones subdesarrolladas, América Latina incluida, el desarrollo/evolución de las tecnologías de la educación a distancia (incluyendo aquí el *e-learning*) generará más dependencia, exclusión y fragmentación social".[112] Estas apreciaciones no tendrían que ser tomadas a la ligera, no son menores y están justificadas.

Cuando un país se adecúa a los ritmos de otros, no solo agiliza sus propios procesos, sino que hereda, sin la asimilación necesaria, cosmovisiones particulares. La inclusión de un país poco desarrollado en el apogeo frenético de países mayormente desarrollados conlleva el peligro de que el primero renuncie a la duda y criticidad ante la regla o el hábito que proponen los segundos. En tal visión, si la regla del juego exige actualizaciones educativas delimitadas por los cánones dictados por una autoridad extranjera (educativa o política), entonces ese proceder tendría que adaptarse a las situaciones y necesidades concretas de cada contexto social.

De acuerdo con Miklos, "los bloques socioeconómicos han creado sociedades del conocimiento (o información) que no sólo transportan tecnologías neutras sino historias, tradiciones, culturas y maneras de hacer negocios que producen fuerzas centrípetas que crearán inestabilidad en los países consumidores/dependientes de tecnologías informativas".[113] No podemos cegarnos, en virtud de nuestro impetuoso deseo de estar a la vanguardia, ante el hecho de que "las grandes potencias poseen el control de los medios y que su manera de compartirlos es sólo la de ver a los países de menor desarrollo económico como meros clientes a quienes se les provee de información y tecnología de manera que aseguren su dependencia".[114] En un plano como tal, el *e-learning* podría convertirse en "otro instrumento para continuar ahondando la brecha social en los países emergentes y atrasados: crecerán los usuarios, pero los marginados/pobres seguirán ausen-

111. Miklos, *op. cit.*, p. 117.
112. *Ibíd*.
113. Miklos, *op. cit.*, p. 118.
114. Moreno, *Tendencias de la educación a distancia en América Latina*, p. 9.

tes en el uso intensivo de estas innovaciones para aprender".[115] Ante semejante vorágine es fundamental repensar la educación desde una óptica menos mercantil y más desde la lealtad social.

No es suficiente con tener información al alcance de un botón, se necesita criterio para discernir el valor de lo que uno lee, percibir su edificación científica, palpar su rigurosidad y distinguir la lógica que está implícita en los discursos. Anderson y Daza plantean que "el uso de las TIC crea un nuevo fenómeno sociológico: la necesidad de información y el dominio de la misma".[116] Indagar la veracidad y credibilidad de las fuentes de información requiere ir más allá de las habilidades en el uso de las TIC, así como sustentarse en criterios filosóficos y científicos para evaluar lo que se ofrece en los entornos sociales y cibernéticos.

Inclusión social y brecha digital

La era de la tecnología no ha sido la era de la inclusión social. No obstante, la implicación de la tecnología con la educación representa una oportunidad ineludible para repensar las formas de incluir al mayor número de miembros de una comunidad en el proyecto de desarrollo social.

Existen visiones alentadoras que consideran que "si bien en sus orígenes las políticas públicas relacionadas con las TIC estuvieron asociadas a la productividad y competitividad, hoy éstas se han ido modificando hacia fines más amplios como reducir la brecha digital y propiciar el fomento de la inclusión social, desplegando el máximo potencial de las TIC para la difusión del conocimiento".[117] Del mismo modo, otros autores consideran que "el uso de las TIC en los diferentes niveles y sistemas educativos tienen un impacto significativo en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes y en el fortalecimiento de sus competencias para la vida y el trabajo".[118]

No hay marcha atrás en lo que corresponde al desarrollo de las tecnologías, así que las mutaciones sociales estarán acom-

115. Miklos, *op. cit.*, p. 118.

116. Anderson y Daza, Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y su impacto en la educación del siglo XXI, p. 27.

117. Schalk, *op. cit.*, p. 34.

118. Romero y otros, "El uso de las TIC en la educación básica de jóvenes y adultos de comunidades rurales y urbanas del sureste de México", p. 1.

pañadas del uso de la tecnología. Del mismo modo lo considera Miklos cuando advierte que "la globalización y el desarrollo de las TIC son los motores de los cambios sociales de nuestro tiempo. Estas variables han reconfigurado las sociedades y han producido, gracias a la revolución informática, una nueva sociedad, basada en la producción, distribución y consumo de información, a la que se le ha llamado sociedad del conocimiento".[119] Tales cambios sociales influyen en las dinámicas educativas, de modo que las condicionan de manera directa. Asimismo, "la educación a distancia (…) propicia nuevas relaciones educativas que, a su vez, favorecen la renovación de sus prácticas, aunque no las determinan".[120]

La educación no es un lujo, constituye un derecho fundamental que debe garantizarse a todos los individuos, según se advierte en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La vulnerabilidad de los derechos educativos de la ciudadanía va de la mano de la exclusión social. Cuando un individuo queda aislado en el uso de la tecnología también está siendo aislado de manera social.

De acuerdo con la CEPAL, "la brecha digital es la línea divisoria entre el grupo de población que ya tiene la posibilidad de beneficiarse de las TIC y el grupo que aún es incapaz de hacerlo. En otras palabras, es una línea que separa a las personas que ya se comunican y coordinan actividades mediante redes digitales de quienes aún no han alcanzado este estado avanzado de desarrollo".[121] Visto así, la brecha digital se identifica con la brecha social respecto al uso de las nuevas tecnologías.

En tal óptica, "si bien se debe considerar que el uso de las TIC para el desarrollo humano porta oportunidades para reducir la brecha social para individuos o comunidades, existen una serie de obstáculos a superar para que el uso de las TIC permita acercar esas oportunidades a las personas y a los grupos".[122] La ausencia de infraestructuras adecuadas que sirvan de plataforma para beneficiarse de la tecnología es solo uno de los varios aspectos que fomentan la brecha digital a partir de la exclusión social.

---

119. Miklos, *op. cit.*, p. 132.

120. Moreno, "Educación a distancia, un caleidoscopio para el aprendizaje en la diversidad", p. 18.

121. CEPAL, *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*, p. 16.

122. Pimienta, "Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática", p. 11.

En ese panorama conviene cuestionar: "¿podrán las innovaciones tecnológicas de la información y la comunicación contribuir a saldar las brechas educativas y sociales del pasado y del futuro?"[123] El problema de la exclusión no solo compete al ámbito tecnológico, sino que "la brecha digital en la sociedad de la información alimenta otra mucho más preocupante: la brecha cognitiva, que acumula los efectos de las distintas brechas observadas en los principales ámbitos constitutivos del conocimiento, el acceso a la información, la educación, la investigación científica, la diversidad cultural y lingüística, que representa el verdadero desafío planteado a la edificación de las sociedades del conocimiento".[124]

Es equivocado simplificar la cuestión al punto de reducirla a la verificación de cuántas personas utilizan ciertos tipos de tecnología. Debe aceptarse que en esta época las TIC se han vuelto un elemento constitutivo de la interacción social y quienes no están incluidos en esa dinámica padecen un aislamiento que coarta sus posibilidades de desarrollo. Por si fuera poco, la exclusión de los que no utilizan las TIC no es promovida por quienes sí las utilizan, se trata de un aislamiento que opera en función de las tecnologías mismas.

Tal como la riqueza atrae posibilidades para su propio aumento, "los que tienen acceso al saber multiplican su capacidad para seguir adquiriendo conocimientos. A la inversa, los marginados de las sociedades del conocimiento son víctimas de un círculo vicioso, porque su déficit de conocimientos agrava aún más las dificultades de adquirirlo".[125] De manera análoga, en el rubro literario, es más factible que una persona que está acostumbrada a leer disfrute más de esa acción y obtenga frutos de sus lecturas, en función de que domina ideas y conceptos que se relacionan más fácilmente entre sí, dando pie a conclusiones creativas o reflexiones más informadas. Por tanto, "en condiciones de igual acceso al saber, la adquisición de conocimientos por parte de las personas que poseen un alto nivel de formación es mucho mayor que el de aquellas que sólo tienen un acceso limitado a la educación".[126] En cuanto al empleo de las TIC, aquellos que cuentan

123. Miklos, *op. cit.*, p. 115.

124. Tello, "Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México", p. 2.

125. *Ibíd.*, p. 5.

126. *Ibíd.*

con las competencias digitales y con la visión digital que deriva de su uso continuo son más aptos para beneficiarse de ellas. De tal modo, la brecha digital está auspiciada por el rezago digital y la brecha cognitiva.

El rezago digital no solo se evidencia en la relación de unas personas con otras, sino que está presente en las colectividades. Tal como concluye Tello, "la evidencia indica que las brechas digitales se deben a diferencias culturales, de edad e ingresos, entre otros".[127] De esto puede derivarse que existe desigualdad en el sistema educativo. En opinión de varios expertos, "las TIC serán cada vez más baratas y estarán, tarde o temprano, disponibles para todos. El problema entonces no proviene del desarrollo de las tecnologías, sino que emana de una matriz socioeconómica cuya motricidad estructural emerge de las tensiones entre globalización y contextualización. En esa matriz, la educación virtual es dependiente y secundaria";[128] de tal modo, a pesar de que existan infraestructuras tecnológicas que garanticen la cobertura de acceso universal en cada país, el problema de la desigualdad seguirá existiendo en función de la poca o nula capacitación de la ciudadanía, así como la frágil consistencia formativa e intelectual que en algunos casos es perceptible.

Otro de los retos de la educación, además del aumento de su calidad, es favorecer la equidad. En ese orden de ideas, es necesario realizar cambios que promuevan el desarrollo de las comunidades. Tales cambios no se logran con facilidad y requieren del esfuerzo de varias generaciones y de la ciudadanía en general. No basta con la cobertura generalizada de las TIC o con su uso, puesto que "las TIC aplicadas en educación no garantizan por sí mismas la inclusión y equidad social, ni tampoco la calidad o innovación. Además, en muchos casos se utiliza la tecnología para reproducir o hacer más eficientes los modelos de enseñanza tradicionales".[129]

No se puede pasar por alto que los avances en la tecnología pueden fructificar en distintas mejoras educativas. Aun así, la perspectiva debe mantenerse aguda y la evaluación deberá abrirse a todas las posibilidades de las TIC, así como al reconocimiento de sus límites. La UNESCO admite que "la omnipresencia de las TIC

127. *Ibíd*.
128. Miklos, *op. cit*., pp. 129-130.
129. Díaz, *op. cit*., p. 1.

es al mismo tiempo una oportunidad y un desafío, y nos impone la tarea urgente de encontrar para ellas un sentido y uso que permita desarrollar sociedades más democráticas e inclusivas, que fortalezcan la colaboración, la creatividad y la distribución más justa del conocimiento científico y que contribuyan a una educación más equitativa y de calidad para todos".[130]

En la misma óptica, Tello concluye que "hoy en día cada adelanto tecnológico puede leerse en primera instancia como un progreso social. Sin embargo, ese progreso no llega a todos los estratos sociales por igual, hay sectores sociales a los cuales esos adelantos no benefician, y la diferencia entre los que están integrados a esa nueva tecnología y los que no, marca desniveles en el acceso, uso y beneficios de esas nuevas tecnologías".[131] Por ello, debe mantenerse en la mesa de consideraciones la mejora que atrae el uso de las tecnologías cuando éstas son un instrumento de la inclusión auténtica.

En el otro lado de la moneda se mantienen algunas dudas sobre los beneficios de las TIC. Moreno[132] refiere que no puede asegurarse que la educación a distancia sea más barata, ofrezca soluciones a los marginados, aporte flexibilidad, propicie nuevos modos de enseñanza o supere los problemas de tiempo y espacio. Por su parte, con alto grado de criticidad, Fainholc advierte que "en la medida en que exista más tecnología habrá mayor exclusión",[133] lo cual pone en duda la esperanza de que la tecnología permitirá una mejor calidad de vida o logrará resultados educativos alentadores. En ese tenor, el mismo autor refiere que "diferentes estudios socioeducativos implementados por políticas públicas han fracasado en configurar y consolidar una inclusión social que favorezca una democracia sustantiva como alternativa al estado actual que continúa situaciones de inequidad, no sólo en términos de acceso a las TIC, sino en el desarrollo de las competencias digitales críticas".[134] Con esto se intuye que la ausencia de *e-competencias* genera *e-exclusión*, lo cual provoca aislamiento social y disminución de opciones de mejora.

---

130. UNESCO, *Enfoques estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe*, p. 10.

131. Tello, *op. cit.*, p. 2.

132. *Cfr.* Moreno, "Educación a distancia, un caleidoscopio para el aprendizaje en la diversidad", pp. 21-24.

133. Fainholc, "Una visión de la educación a distancia virtual", p. 172.

134. *Ibíd.*, p. 173.

Si bien es cierto que "las tecnologías ofrecen oportunidades para acceder al conocimiento disponible, para comunicarlo más rápida y eficazmente y para medir mejor y a menor costo los resultados de aprendizaje",[135] también corresponde analizar con rigurosidad el aspecto cualitativo de la influencia de las TIC, tanto en la educación como en la vida social. La UNESCO pone énfasis en el alcance psicosocial de la tecnología al considerar que "las TIC no son sólo herramientas simples, sino que constituyen sobre todo nuevas conversaciones, estéticas, narrativas, vínculos relacionales, modalidades de construir identidades y perspectivas sobre el mundo. Una de las consecuencias de ello es que cuando una persona queda excluida del acceso y uso de las TIC se pierde formas de ser y estar en el mundo".[136]

En los documentos de la UNESCO se observan dos aspectos de las TIC: *a)* son herramientas de acceso al conocimiento, facilitadoras de la comunicación rápida y de la medición de aprendizajes (con toda la controversia de lo que implica *medir*)[137]; *b)* son un factor que construye identidades individuales y sociales. En lo tocante a la lealtad social, conviene resaltar, sobre todo, la importancia de la segunda consideración.

El aspecto primordial para ofrecer un veredicto definitivo en torno al uso de las TIC como factor de inclusión o exclusión social es la presencia o ausencia de lealtad social o la actitud de buscar el mayor beneficio para las personas que integran la comunidad. Al igual que la infraestructura tecnológica y la capacitación, resulta fundamental la honorabilidad y el compromiso hacia la ciudadanía, lo cual es imprescindible para la educación de las generaciones que dirigirán y tendrán en sus manos el porvenir de las naciones.

Prospectiva ante las TIC

La prospectiva general del uso de las TIC muestra dos vertientes, por un lado, la visión optimista y, por otro, la escéptica. Miklos concluye que "el panorama que se vislumbra en la región

135. UNESCO, *Enfoques estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe*, p. 36.

136. *Ibíd.*, p. 16.

137. También puede verse: UNESCO, *Medición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación*.

es pesimista y remite a una imposibilidad estructural".[138] No obstante, algunas opiniones atribuyen a las TIC la posibilidad de transformar a la sociedad y la cultura; en tal alternativa se proyecta que "el aprendizaje se convertirá necesariamente en abierto, flexible y colaborativo, pudiendo contribuir a que la educación cumpla con sus objetivos superiores de otorgar capacitación y formación de calidad a todos los individuos de todas las sociedades".[139]

Entre las visiones escépticas están las que señalan que "existe una contradicción básica en el sistema social, inmanente, que surge porque las fuerzas productivas de la sociedad, donde están instaladas las innovaciones tecnológicas, se adelantan y entran en oposición con la organización social que siempre marcha a la zaga de las transformaciones tecnológicas".[140] No obstante, según la opinión de Díaz, "la diseminación de la educación virtual y la generación de entornos educativos híbridos apoyados por las TIC permitirán atender, por lo menos en buena parte, la demanda creciente de educación de una población estudiantil que no tiene demasiadas opciones en la modalidad presencial".[141] En el mismo tenor se encuentra Moreno cuando concibe un futuro en el que será posible "el desarrollo de la educación a distancia en todo su potencial, incorporada a las políticas y estrategias educativas integrales, como parte esencial de otras políticas sociales".[142]

El problema de la educación de algunos países no se solucionará con el aumento de la cobertura de manera digital; de hecho, "los escépticos piensan que el *e-learning* ahondará la brecha entre los que aprenderán más y mejor y los que hoy no tienen tecnologías y que tendrán acceso a tecnologías atrasadas u obsoletas; en el futuro seguirá existiendo, dicen, una desigualdad que seguramente se profundizará en los años por venir".[143] Con este orden de ideas se reitera la importancia de repensar la educación a todos los niveles y de aceptar que el cambio social sólo será posible con el auxilio de enfoques educativos más sólidos y

138. Miklos, *op. cit.*, p. 129.
139. *Ibíd.*, p. 116.
140. *Ibíd.*, p. 117.
141. Díaz, *op. cit.*, p. 3.
142. Moreno, "Educación a distancia, un caleidoscopio para el aprendizaje en la diversidad", p. 28.
143. *Ibíd.*, p. 117.

precisos. La instrucción, reflexión y criticidad debe acontecer en todos los ámbitos, no solo en las instituciones educativas.

Cada país está obligado a plantearse el escenario educativo que desea y a realizar el esfuerzo que implique. El panorama no tendría que restringirse al uso que se dará a las TIC en los procesos de enseñanza, como si fuese un mero recurso didáctico, sino que es ineludible la implicación de la tecnología para la inclusión y de equidad que facultan el cambio social. La modificación de la estructura organizacional de las instituciones educativas tendrá que coincidir con la paulatina modificación del imaginario sobre la lealtad social y la contribución que cada persona debe realizar en su entorno con el uso de la tecnología y su capacidad racional.

Si bien el porcentaje de usuarios de Internet se ha incrementado con el paso de los años, el avance de algunos países continúa siendo limitado.[144] En el ámbito de la investigación existen grandes diferencias entre los países que forman parte de la OCDE. De ninguna manera se trata de competir entre las naciones y poco sería más absurdo que pensar que el número de investigadores asegura la calidad de las investigaciones realizadas, garantiza el contenido ético en el que se sustentan o avala la rigurosidad de su metodología. A todos los países les corresponde cuestionarse su rol en el mundo del conocimiento, pues no se es partícipe si solo se consume lo realizado por otros países, sin confrontar o proponer alternativas o adaptaciones. En tal sentido, para que los países se vuelvan sociedades de conocimiento deben generar y construir saberes.[145]

Lograr mayor cobertura de las TIC, mejorar los procesos educativos y producir conocimiento son tres aspectos distintos que no siempre se acompañan entre sí. El cambio social se relaciona con los tres aspectos, no solamente con uno. El progreso de la sociedad también requiere de "políticas y estrategias que reviertan las inequidades, que garanticen que quienes han sido marginados puedan acceder a buenos servicios educativos. Dichas estrategias deben manejarse con mucho cuidado y justicia social; no pervertir los programas académicos bajando las

144. UNESCO, *Informe de la UNESCO sobre la ciencia. Hacia 2030*, p. 27.

145. Didriksson, *La Sociedad del Conocimiento desde la perspectiva latinoamericana*.

exigencias para llegar a más gente con menos calidad".[146] El trabajo debe ser en conjunto, por ello es inapropiado considerar que el uso de las TIC será suficiente por sí mismo para garantizar la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje o el avance de la inclusión social y la justicia educativa en cada país.

En su estudio, Miklos concluye que "el *e-learning*, en el marco amplio de la educación a distancia, debe verse no sólo como una modalidad educativa poderosa y estratégica, sino como un instrumento que, *per se*, no modificará los obstáculos derivados de un contexto social particular, dependiente, depauperado e inserto en una dinámica institucional lenta, burocrática y reacia a los cambios".[147] El futuro de la educación en México y otros países de América Latina es de pronóstico reservado, si bien existe cierta tendencia al escepticismo, no porque no exista la urgencia inequívoca de la mejora, sino porque se duda de que las condiciones para esa mejora sean posibles en el corto plazo.

No puede pensarse en un porvenir alentador si no se mejoran aspectos como la inversión, capacitación, desarrollo de habilidades digitales, aumento de criticidad, congruencia en el uso de las TIC, modificación del paradigma educativo, cobertura educativa y tecnológica, inclusión social y equidad en la calidad de las instituciones educativas. Semejantes desafíos implican un esfuerzo titánico que requiere edificarse en la lealtad social y que ésta se compenetre en el imaginario de estudiantes, profesores y directivos, así como de todos los ciudadanos, incluyendo a la clase gobernante de cada nación. La actitud escéptica, si bien es justificable y a todas luces sensata, no debe ser pretexto para exentarse de colaborar en tan ardua misión.

Optimismo y era tecnológica

Uno de los aspectos que sustentan y soportan el cambio educativo, incluidas las estrategias de aprendizaje, el uso de las TIC y el ejercicio directivo de las instituciones educativas, es la adopción de una visión que faculte el progreso. Si bien la reestructuración de los paradigmas no es tangible de inmediato

146. Moreno, "Educación a distancia, un caleidoscopio para el aprendizaje en la diversidad", p. 22.

147. Miklos, *op. cit.*, p. 117.

en las evaluaciones cuantitativas, su importancia e influencia es innegable. La verdadera esencia del progreso se sostiene en el vínculo entre los recursos de una institución y la mentalidad, aptitud, actitud, conciencia, compromiso, habilidades y lealtad social de los trabajadores.

El cambio de visión supone entender que "el empleo de las TIC implica que éstas no pueden quedarse sólo en el nivel de herramientas de enseñanza eficaz (…), sobre todo si el entorno de enseñanza-aprendizaje en su conjunto queda inalterado y no se ha transformado hacia una visión de construcción significativa y situada del conocimiento".[148] En ese sentido, el camino es aprender con los recursos, no en virtud de ellos. Anderson y Daza advierten que "el reto de promover el uso de las TIC va más allá del simple uso instrumental. Por el contrario, está encaminado a conectar el trabajo por comunidades de estudio en donde sea posible la producción académica, investigativa y por ende científica". [149] Para que eso suceda se necesitan ambientes de colaboración mutua donde cada uno trabaje para su propio desarrollo, a la vez que contribuya al de los demás.

El óptimo uso de las TIC no observa al conocimiento como una entidad móvil que debe trasladarse de mente en mente, como si fuese una materia inalterable o un producto terminado. Es importante el desarrollo de una visión en la que los procesos educativos consideren e incluyan las dimensiones involucradas: la filosófico-antropológica, la sociológica, la psicológica, la didáctica, la administrativa y la ética. Para que la educación funcione de manera adecuada, en aras del progreso de la sociedad, se requiere del sostén de la lealtad social, entendida como compromiso auténtico por la calidad de vida de la ciudadanía. A la vez, son fundamentales las inversiones que faculten el desarrollo operativo de la tecnología y de todos los actores del progreso social.

En los contextos en los que impere esa visión integral se comprenderá que "la integración experta requiere el diseño de ambientes de aprendizaje dirigidos a la construcción de conocimiento complejo, y enriquecidos por las TIC";[150] en ese sentido, cabe asumir que "la educación del siglo XXI debe ser capaz de

148. Díaz, *op. cit.*, p. 10.
149. Anderson y Daza, *op. cit.*, p. 40.
150. Díaz, *op. cit.*, p. 10.

incorporar el proyecto de vida de cada estudiante como parte constitutiva y fundacional de la experiencia educativa. Desde los intereses, características y pasiones de cada estudiante, se construyen las experiencias significativas de aprendizaje".[151] Considerar la dimensión sociológica y psicológica del estudiante nos conduce a que la propuesta educativa y el conjunto de innovaciones implementadas puedan ser congruentes con su estado personal y situacional. Por ello, "las políticas públicas en educación y TIC deben basarse en enfoques contextuales e integrales. Es necesario promover caminos de acción para garantizar una educación que permita a las personas jóvenes participar activa y responsablemente en la sociedad del conocimiento";[152] en otras palabras: integrar lo social.

Del mismo modo, "no es posible pensar en la innovación educativa sustentada en las TIC si no va de la mano de la innovación en los enfoques didácticos y en la transformación de las prácticas educativas de los actores, y si no se prevé la diversidad de factores contextuales que condicionan su éxito y permanencia".[153] Todo esto conlleva el compromiso de lograr una visión integradora que incluya las dimensiones referidas con anterioridad. Seguir pregonando la solución monolítica, con total ausencia de lo multifactorial, nos mantendrá en estado de suspensión y deterioro. Por el contrario, "una integración avanzada ocurre cuando la tecnología se centra en el currículo y apoya sustancialmente el aprendizaje significativo, el cual se obtiene gracias a la participación del alumno en actividades o unidades en las que se trabajan proyectos colaborativos y auténticos, solución de problemas, análisis de casos reales, entre otros".[154]

Considerar con atención la dimensión sociológica y administrativa de la educación permite mantener una criticidad sana ante el uso de las TIC. En ese tenor, Mitcham y Mackey[155] observan con cierta sospecha el auge de la tecnología, lo cual nos invita a someter a crítica su paulatino y efervescente desarrollo en las sociedades capitalistas. De este enfoque puede derivarse una interesante veta de revisión, la cual se aleja de la aceptación

151. UNESCO, *Enfoques estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe*, p. 35.
152. *Ibíd*., p. 51.
153. Díaz, *op. cit*., p. 14.
154. *Ibíd*., p. 10.
155. Mitcham y Mackey, *op cit*.

inmediata de la implementación obsesiva de las TIC, muchas veces en forma ciega y sumisa ante el impacto mediático de los avances tecnológicos.

Urge una visión integradora de los esfuerzos de cada institución educativa, dejando atrás la consigna de competir entre sí por el mayor número de estudiantes o de acaparar protagonismo. Es importante que cada centro formativo, privado o público, se centre en definir su esencia y distinción filosófica, así como el aporte concreto que brinda para el progreso social. En ambientes de auténtica colaboración institucional, "la transformación de la ES [Educación Superior] se tendría que orientar hacia la creación de un sistema abierto, flexible, innovador y dinámico, con una intensa colaboración interinstitucional y por la operación de redes para el trabajo académico que cubran amplios circuitos de los ámbitos estatal, regional, nacional e internacional".[156] De esto deriva la movilidad de los profesores y la mutua edificación a partir del trabajo conjunto. A través de una perspectiva holística de la educación se comprende que "es necesario que los estados construyan con la sociedad políticas educativas que tengan andamiajes concretos que permitan renovar constantemente las prácticas pedagógicas".[157] De esta labor nacional podrían advenirse cambios relevantes.

Resulta ingenuo creer que la cordialidad y el respeto de la información ajena están garantizadas por la buena voluntad de los usuarios de la era tecnológica. En consonancia con la consigna de ofrecer abiertamente la información, la UNESCO advierte la importancia de "desarrollar las iniciativas de manera socialmente responsable, considerando la formación y los mecanismos necesarios que garanticen el derecho a la privacidad e intimidad de todos, especialmente los menores de edad, el respeto de los derechos de autor, el cuidado y la promoción de las culturas locales, y el reciclaje del equipamiento, entre otras".[158]

En lo que corresponde a la colaboración e intercambio de información son fundamentales las propuestas de regionalización y apertura a lo global. En ese sentido, retomando a Brunner,[159] cabe mencionar tres acciones que conducen a la optimización

156. Cruz y Cruz, *op cit*., p. 306.

157. Miklos, *op. cit*., p. 130.

158. UNESCO, *Enfoques estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe*, p. 51.

159. Brunner, "Educación: escenarios de futuro".

del uso de las TIC en el ámbito regional: "*1)* instituir el aprendizaje a lo largo de toda la vida y que incluya no sólo un saber hacer sino la capacidad para convivir en diversos mundos de vida, sin que eso signifique necesariamente la desescolarización; *2)* universalizar el uso de las TIC por medio de una conectividad total que haga sustentable la interactividad y *3)* institucionalizar redes de tal manera que sea posible una educación abierta, flexible, integrada y cercana a las comunidades".[160]

El primero de los aspectos propuestos incluye el compromiso de continuar con el aprendizaje aun después de haber concluido el programa de estudios de la institución educativa, lo cual sostiene la premisa de que no se debe dejar de aprender por obtener un título; la segunda acción invita al debate sobre los modos de promover la universalidad de las TIC sin que se conviertan en oportunidad para otros modos de opresión; por último, en la tercera acción se reconoce que la apertura de las redes institucionales aumenta la urgencia de cuidar la información, respetar la propiedad intelectual y distinguir lo que es de la autoría de los demás. Detrás de cada estrategia debe mantenerse la visión integral que involucra a cada una de las dimensiones educativas.

La descolonización tecnológica no consiste en eliminar el uso de la tecnología, sino en favorecer el ejercicio crítico que faculte la apropiación estratégica de las mismas, dentro de un marco de acciones conjuntas que favorezcan la sustentabilidad de los cambios y la integralidad de las mejoras. Es necesario evitar que la tecnología se vuelva un moderno caballo de Troya que conduzca a la intromisión de ideologías, modelos de vida o conductas cuestionables que, si bien pueden ser referente en ciertos sitios del mundo, no son aplicables en todos los contextos o de manera automatizada. La esclavitud derivada de adoptar con ceguera y sumisión un plan de vida consumista, devorando cualquier oferta material e ideológica venida de las grandes potencias internacionales no es propia de educadores con pensamiento crítico. La descolonización tecnológica adviene una actitud crítica, más propia del pensador y menos del buscador de estatus académico que se obsesiona con indicadores que descuidan la consolidación de cada una de las dimensiones educativas.

160. Miklos, *op. cit.*, pp. 116-117.

Si bien somos seres que pueden favorecerse de la tecnología, no nos corresponde deslindarnos del propio ejercicio crítico y ético. La tecnología es un logro de la inteligencia humana, de modo que el uso de la primera tendría que favorecer el desarrollo de la segunda. Procede que mantengamos agudos ejercicios de racionalidad al mismo tiempo que se aplican las innovaciones tecnológicas necesarias para la inclusión y la mejora de cada institución y sociedad. No solo se trata de saber incluir la tecnología en la educación, sino de incluir a los que históricamente han sido excluidos de ella.

9
ENCARAR LA VIOLENCIA

Si bien se ha referido a los humanos como "seres racionales" o "seres sociales", en una categoría similar podría encontrarse la de "seres violentos". No obstante, ese carácter no es exclusivo de los humanos, puesto que lo comparten otro tipo de animales. Es probable que la violencia sea un elemento arraigado en la naturaleza de los vivientes, al menos como propensión a la misma.

La violencia ha estado presente en cada etapa de la historia de la humanidad, de manera más visible a través de las guerras. La conducta bélica derivada de la expansión territorial de algunos pueblos en perjuicio de otros, las contiendas religiosas, los combates sostenidos para lograr independencia, las hostilidades arraigadas en las tradiciones culturales de unas comunidades frente a otras, las batallas implícitas en los cambios sociales, el enfrentamiento de grupos con ideologías incompatibles entre sí o la defensa derivada del legítimo desacuerdo hacia la humillación o el sometimiento, son aspectos continuos que se reiteran una y otra vez.

Cada siglo posee su cuota de sangre y está manchado de vísceras y restos humanos en descomposición, cada latido del globo terráqueo ha sido silenciado por el sonido de las armas, el estallido de los gritos, el rugido de la venganza o el sonoro rugir de un cañón. Cada existencia ha pagado su derecho a mantenerse, cada individuo se ha manifestado con violencia al menos una vez en su vida. Esto último abre el debate sobre el estado latente de la violencia en la conducta humana. No hay forma de evadir el rasguño de la violencia, no existe un pasado que no la denuncie o un futuro en el que se garantice su inexistencia.

Es irrefutable nuestro continuo encuentro con la violencia, e incluso en la más inhóspita existencia se mantiene latente la

posibilidad de ser violentados o de estar expuestos a la agresión de los demás. No tenemos la opción de esquivar la violencia para siempre o negar su presencia, como queriendo creer que así dejará de existir. Tal como en nuestras noches infantiles, cerrar los ojos no nos permite evadir la pesadilla. Si acaso algún osado intenta elevarse por encima de la cruda violencia leyendo textos religiosos, no logrará más que envolverse más en ella. Hasta en las narraciones de la Biblia o el Corán se encuentran narraciones violentas, muchas veces fundando, a través de ella, lo que debe ser defendido.

Sin desearlo nos topamos con las fuerzas del Estado que manifiestan violencia hacia los civiles, con asaltos de saldo sangriento, con agresiones interpersonales, con delincuencia organizada, con insultos y hostilidad doméstica, con acoso y hostigamiento laboral, con rabia en las calles y con desarmonía social. Por más que algunos lo sigan soñando, no se trata de anhelar un mundo o una sociedad pacífica y ordenada en todos los sentidos; existen casos, cada vez más numerosos, en los que la violencia es cruenta, desmedida, brutal y maléfica. De todo ello deriva la oportunidad y exigencia de comprender filosóficamente la violencia, repensarla, comprenderla y juzgarla.

No es recomendable la exposición mediática de la violencia, volviéndola objeto de reflectores; por el contrario, si bien es menester una aproximación a la violencia sin miedo a la salpicadura del dolor o la agonía, guardando el pudor y el optimismo para otros momentos, no corresponde consentirla como un asunto *normal* o como algo irrenunciable que, por ser tan cotidiano, debe ser tolerado sin el menor atisbo de duda o cuestionamiento.

La comprensión de la violencia debe recibir varios tipos de abordajes, entre ellos el filosófico. Es evidente su reiteración en la vida social mediante diversas expresiones, sus devastadoras consecuencias y, en suma, su latencia en cada ser humano. No obstante, no basta con regocijarse en el dolor o en la náusea que genera la violencia, sino que es imprescindible tomar conciencia de los vacíos a partir de los cuales se funda, de las estructuras desde las que logra edificarse. Asimismo, es menester la referencia a la esperanza, una que se mantenga firme a pesar de las balas, los gritos, las bombas, el llanto y el odio.

Encarar la violencia significa centrar la atención en ella, distinguirla y explorar sus causas. De idéntica importancia es repensar sus posibles beneficios y señalar a los beneficiarios. El

mal estado del Estado es un idóneo pesebre de la violencia, en cuanto que la gesta, la propicia, la reproduce y la multiplica. En denuncia de los vínculos entre la violencia y el Estado se abordarán en este capítulo las grietas que producen y el escabroso hueco en el que se erigen. Con ánimo de edificación, se esbozarán algunos caminos de comprensión de la violencia, clarificando senderos que coadyuvarán a la discusión filosófica sobre la misma y a las actitudes que ante ella se desprenden.

Distinciones de la violencia

La violencia genera efectos perjudiciales que son propiciados de manera voluntaria por un individuo o un grupo concreto. De manera diferente de otros actos que generan daño, el acto violento se caracteriza por ser intencional. Si "la violencia es búsqueda de la muerte del otro",[1] es esa la mayor de las laceraciones ocasionadas entre los individuos. También pueden considerarse los daños de modo gradual, tal como lo enuncia Keane,[2] al entender a la violencia como una interferencia física realizada en el cuerpo de un tercero, llevándolo a distintas consecuencias que van desde la conmoción hasta la muerte.

Visto así, existe una relación consecuente entre la violencia y el daño. Hay alguien que daña y otro más, o varios, que son dañados, de modo que "la violencia impregna el sufrimiento".[3] En ese sentido, Dussel define a la violencia como una "coacción ejercida *contra el derecho* del otro".[4] El daño provocado de manera voluntaria tiene un carácter moral e impide la mejora o progreso del individuo que es violentado. Ricoeur reconoce que la violencia es un desafío para la filosofía y la teología; en una conferencia que impartió en 1985, el filósofo refiere que "el mal moral […] designa aquello por lo que la acción humana es objeto de imputación, acusación y reprobación".[5] De ahí que sea tan importante defender los derechos humanos que corresponden a cada individuo por el hecho de existir. En cuanto a eso, Baudrillard

1. Parent, "La violencia y el determinismo filosófico", p. 14.
2. Keane, *Reflexiones sobre la violencia*.
3. Ricoeur, *El mal. Un desafío a la filosofía y a la teología*, p. 61.
4. Dussel, "Reflexiones sobre *Hacia una crítica de la violencia* de Walter Benjamin", p. 50.
5. Ricoeur, *op. cit*., 24.

ofrece un apunte particular al referir que "solo existe *derecho a la palabra* si la palabra es contemplada como la expresión *libre* de un individuo";[6] visto así, la violación del derecho de otro hombre consiste en socavar o disminuir su legítima expresión. Por contraparte, si la paz es un derecho, este ha sido violado de distintas formas en la mayoría de los casos.

Otro tipo de violencia, menos denunciado o percibido, está presente en el ejercicio de la filosofía. Eso acontece cuando se silencian pensamientos filosóficos genuinos en nombre de la supremacía del enfoque eurocéntrico. En ese tenor, cabe denunciar "la mundialización instaurada desde el denominado *Descubrimiento de América*".[7] Visto así, "la filosofía de la violencia no debe olvidar jamás la violencia de la filosofía".[8]

Tal como a la filosofía le corresponde demarcar entre lo mítico y el pensamiento, entre la *doxa* y el conocimiento racional, también le pertenece la misión de indagar sobre los finos ligamentos, matices y límites del razonamiento. Una advertencia de ese tipo la refiere con claridad Zambrano[9] al enunciar la colonización de la razón y el abuso instrumentalista que reduce los alcances de la palabra y la poesía.

La violencia hacia los pueblos es evidente a partir del aislamiento del que ha sido objeto el contenido reflexivo de varias culturas que han sido menos favorecidas por la aprobación filosófica o intelectual, padeciendo la disminución de su valor y el arbitrario juicio de la descalificación. En algunos círculos académicos, tan pretenciosos como saturados de alcurnia, es consabido el escrupuloso desprecio hacia toda consigna que no rinda pleitesía a la reinante delimitación que excluye lo que emita algún aroma místico, étnico o metafísico.

También hay violencia cuando se obliga el seguimiento de las costumbres o modalidades que reinan en las sociedades actuales. El criterio personal es mermado cada vez que se fuerza un modelo de vida, se exige el seguimiento de un enfoque ante la existencia o se impone a toda costa la aceptación de un credo determinado. Esta vorágine de imposiciones se sustenta en un agudo modo de descalificación que al reiterarse llega a verse

6. Baudrillard, *La transparencia del mal*, p. 95.
7. Bonilla, "Filosofía y violencia", p. 15.
8. Wood, *The Step Back: Ethics and Politics after Deconstruction*, p. 27.
9. Zambrano, *Filosofía y poesía*.

como algo *normal*. Extinguir la violencia no requiere del exterminio de las religiones, pero sí la moderación prudente del proselitismo. En ello coincide Lévinas al concluir en una entrevista lo siguiente: "puedo aceptar una teología para mí, pero no tengo el derecho de proponérsela a los demás".[10]

Un modo alterno de violencia se muestra en la explotación laboral, la cual convierte a hombres y mujeres en meros instrumentos del enriquecimiento de quienes poseen monopolios y empresas. Esto no es responsabilidad exclusiva de los opresores, puesto que su privilegio ha sido otorgado por aquellos que consienten la opresión. El obrero que se asume soberano de sí mismo, suponiendo que ha elegido sus excesivas cargas de trabajo en vistas de su prosperidad, se equivoca al justificar su tenue esclavitud. Además, "el exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en autoexplotación. Esta es más eficaz que la explotación por otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad".[11] Resulta irónico que la sensación de libertad se inserte en las condiciones esclavizadoras que mantienen pujantes al comercio y a la industria.

De lo anterior deriva que los humanos nos encontremos en situación de vulnerabilidad, lo cual nos convierte en sujetos-objetos de violencia. El manto de la violencia no solo nos cubre al ser víctimas de quienes se escudan en ella, sino mediante la opción de convertirnos en victimarios. A una conclusión similar llegó Lévinas, quien aseguró durante una entrevista: "Usted jamás ha estado libre respecto del otro. Es una moralidad completamente burguesa la que dice: en ciertos momentos, puedo cerrar la puerta".[12]

A contrapelo de estas consideraciones sobre la violencia, existen otras que son apropiaciones equívocas. Un ejemplo de ello es la confusión entre terrorismo y violencia. Si bien el terrorismo requiere de la ejecución de la violencia para hacerse presente, no por ello pueden igualarse entre sí. El primero tiene una estrategia para causar conmoción social, muchas veces por intenciones políticas o en función de destruir el orden; la segunda se sujeta a conductas particulares que no requieren de un objetivo global para ser realizadas. Williams acota, por ejemplo, que "los

10. Guwy, "La asimetría del rostro. Entrevista a Emmanuel Lévinas", p. 24.
11. Han, *La sociedad del cansancio*, p. 20.
12. Guwy, *op. cit.*, p. 24.

sucesos que acontecen en México no son terrorismo, sino violencia del crimen organizado llevada a nuevas profundidades".[13]

Tampoco puede equipararse a la violencia con la presencia del mal, ya sea abstracto, tangible o sustancial. Es pertinente la aseveración de Ricoeur en cuanto que el mal también puede ser visto como "aquello que no debe ser y que la acción debe combatir",[14] lo cual coincide con lo que corresponde hacer contra la violencia, pero eso no implica que sean lo mismo. Si bien la violencia es un tipo de mal, no es el mal en su sentido abstracto. De hecho, "sólo el pensar filosófico excluye cualquier fantasía de un mal sustancial".[15] Por su parte, resulta controversial la opinión de Kushner cuando denuncia que "nuestra libertad moral de elegir […] no tendría sentido si no fuéramos en realidad libres para hacer el mal".[16] No obstante, la pauta dicotómica de lo bueno y lo malo no es tan simple como para afirmar que cualquier acto puede ser sometido a la etiqueta moral que elijamos. Tal como no puede equiparase el mal con la violencia, no es admisible juzgar la opción por la violencia como una elección por el mal. Cuando la violencia es ejecutada, el infractor la filtra y la entiende como algo que le apetece hacer, no como un mal para sí.

Kushner considera que la violencia es injusta porque, en su visión de bondad y maldad, lo que se ejerce contra el bondadoso es injusto. No obstante, de semejante regla surgiría la controvertida justificación de promover la violencia contra los que consideremos malvados. Se mantiene irresuelta la vía para determinar la bondad y la maldad de los humanos más allá de sus actos. La violencia, vista como injusticia, requiere de un parámetro consensuado y universal de lo que es justo; debido a lo distante de tal condición, no hay juicio que esté exento de parcialidad.

Si consideramos que "fue voluntad de Dios darnos un mundo con leyes naturales que no establece excepción para la gente de bien",[17] resultaría que Dios mismo sería injusto. La argumentación para escapar de tal contradicción ha consistido en afirmar que la violencia es una prueba que el bondadoso debe tolerar. A pesar de lo complejo de algo así, salvo para quienes se han acostumbrado a poner la otra mejilla, está claro que for-

13. Williams, "El crimen organizado y la violencia en México", p. 16.
14. Ricoeur, *op. cit.*, p. 44.
15. *Ibíd.*, p. 36.
16. Kushner, "¿Por qué sufren los justos?", p. 22.
17. *Ibíd*.

zarse a la no-violencia, a la no-respuesta, a la no-denuncia y a la no-defensa en nombre de la absoluta tolerancia también resulta violento. Es ruin, como asevera Degregori,[18] proponer la no-violencia violentamente.

La violencia tiene cierto vínculo con la vileza o la infamia, pero a diferencia de éstas, que brotan por "la incapacidad de oponer resistencia a un impulso",[19] no se funda en la emotividad y se apoya en sesudas estrategias para emerger. Comparada con la sed, la cual es distinta del líquido con el que uno la sacia, el origen de la violencia no lo mismo que la conducta violenta. Es por esto que la violencia no puede ser vista como algo consustancial a lo humano o uno de sus aspectos innatos. Verlo así sería tan erróneo como igualar el acto de tomar líquidos con la sed o con las condiciones que la provocan. Algunos consideran que las ideaciones que anteceden a la violencia son naturales y espontáneas, pero no son equiparables con la materialización de lo ideado.

En consonancia con la ideación agresiva es procedente señalar la cada vez más notoria simpatía por la violencia. Basta con observar de manera diligente para notar que la violencia es combatida e idolatrada al mismo tiempo. Se dice que es conveniente rechazarla, pero se habla de ella, muchas veces con minucioso detalle, hasta el hartazgo; se señala que la meta es la paz, pero se reitera el conflicto. Existe una tendencia, cada vez más creciente, a rendir culto a la violencia a través de los medios de comunicación, enalteciéndola como si fuese algo digno de emular, atribuyéndole poder o autoridad al violento. Las familias ofrecen su idolatría cada vez que observan en el televisor alguna serie que ensalza el narcotráfico o presenta una imagen heroica de los delincuentes que es admitida sin la menor objeción crítica de los espectadores. Esto apunta a lo que concluye Litke: "La violencia es fascinante. Todos la condenan y, sin embargo, aparece en todas partes. Nos atrae y, a la vez, nos horroriza".[20] No es de extrañar que existan protagonistas de la actuación violenta en los diversos sitios y ámbitos que habitamos.

Ante las concepciones equívocas de la violencia es urgente retornar a la criticidad y consolidar un pensamiento concreto

18. Degregori, *La "no-violencia" violenta*.
19. Han, *op. cit.*, p. 33.
20. Litke, "Violencia y poder", p. 161.

que permita distinguir entre la violencia, la fuerza, la denuncia, la defensa y el coraje fructífero.

Causas de la violencia

Conviene ser cauteloso frente a las voces que sugieren enfrentar a la violencia de manera inmediata, a costa de lo que sea e incluso siendo violentos. Por principio de cuentas debe distinguirse si entendemos a la violencia como aquello que debe enfrentarse o como el síntoma de un problema mayor, una causa o detonante recurrente que debe ser clarificado. En estas líneas se mantiene la segunda de las posiciones: comprender a la violencia como evidencia de deterioros multifactoriales que urge atender. Aun así, enfrentar la violencia no implica la condena de cualquier manifestación violenta, sino, dada la situación, de aquella que resulte perjudicial para los intereses de la ciudadanía.

Aquello que detona la violencia debe comprenderse de manera sistémica. De acuerdo con Bergman, "lo que debe examinarse es el contexto social, político, económico y cultural para explicar las explosiones de violencia".[21] No obstante, un análisis de este tipo requiere de aproximaciones metodológicas que superen la mera estadística, los porcentajes o las cifras, por lo que la situación se agrava si no consideramos "los escasos estudios que analizan de fondo las causas de la violencia de una manera más cualitativa".[22] Contamos con datos respecto a la violencia, pero la pregunta central debe dirigirse a las causas de la misma en torno al tejido social que produce la red que la sostiene. Con tal óptica, también conviene detectar la profundidad y brutalidad de la violencia imperante.

Suelen acontecer cuatro factores dinámicos que favorecen el caldo de cultivo del que surge la violencia: la invalidación, la indiferencia, la inequidad y la humillación. Enseguida se explica cada una de ellas: *a)* cuando la conducta de un sujeto, sin importar su contenido, es calificada como nula, insuficiente e inadecuada, de manera constante y reiterada, nos encontramos ante

21. Bergman, "La violencia en México: algunas aproximaciones académicas", p. 72.

22. Gutiérrez y otros, "Violencia, Estado y crimen organizado en México", p. 114.

una *invalidación*; *b)* cuando lo que la persona aporta u ofrece no sólo no es aprobado, sino que no recibe la atención necesaria para ser evaluado, se patenta la *indiferencia*; *c)* en los casos en los que la plataforma de oportunidades de desarrollo muestra diferencias abismales entre unos sujetos y otros, implicando una desventaja insoslayable para algunos de ellos, aludimos a una situación de *inequidad*; *d)* cuando en un grupo se denigra u ofende a uno de sus miembros, exponiéndolo frente al grupo en repetidas ocasiones, apuntamos a la *humillación*.

La aparición de cualquiera de los factores referidos ocasiona la reacción violenta, no de manera automática, sino como derivación de una constante exposición al aspecto detonante. El sujeto que experimenta invalidación, indiferencia, inequidad o humillación acentúa en sí un vacío que, al no ser aprovechado para elaborar nuevos significados, deviene en estado situacional del que brota la violencia hacia otros o hacia sí.

Uno de los aspectos que incita la reacción violenta es la sensación de estar ausente del ejercicio del poder. Sentirse invalidado, indigno de atención, excluido o humillado, provoca cierto apego hacia la consumación de la venganza. De acuerdo con Parent, "la palabra nos da el poder, quien la tiene controla su entorno. La impotencia en la comunicación conduce a la apatía y no es el exceso de poder el que desemboca en la violencia, sino su ausencia. El hombre necesita, como requerimiento básico y vital, de un poder de ser y un poder de comunicar".[23]

Las desigualdades sociales provocan reacciones violentas, más aún cuando los gobiernos son poco vigilantes de la equidad y permisivos con la infraestructura de dominación empresarial. En ese sentido, "las estrategias de acumulación consecuentan prácticas violentas bajo la figura del despojo, explotación y dominación".[24] Ciertas personas ya no esperan su reivindicación económica, sino su propia redención, tras haber perdido la confianza en cualquier tipo de salvación. Bowden[25] considera que no es usual que la violencia sea vista como un camino para el beneficio económico, sino como una veta para la afirmación de la identidad previamente nulificada.

---

23. Parent, *op. cit.*, pp. 12-13.

24. Márquez y otros, "Violencia e inseguridad en México: necesidad de un parteaguas civilizatorio", p. 192.

25. Bowden, *Murder city*.

La violencia deviene en sensación de valía para el desvalido, en vivencia de aparente poder para el débil, en validación de la propia regla para quien no ha sido protegido por las leyes. Esta engañosa vitalización es obtenida, de manera irónica, a través de la privación de la vida ajena. Semejante sosiego se dibuja con frágiles trazos y termina ocasionando caos. Al saberse temido, el violento adopta una identidad que antes no tenía o que es más reconocida que la anterior. La violencia robustece de manera imaginaria el poder y es asimilada como un ajuste de cuentas en el que la víctima no tiene rostro, pero representa a quienes fueron inconsecuentes con los intereses del delincuente. Imponerse o evitar ser sometido es una alternativa funcional para hacerse ver y frenar la exclusión, pero se vuelve un problema al convertirse en delito o mancillar los derechos ajenos.

Cuando operan sin límite alguno, la inequidad y la indiferencia provocan el uso de la violencia como estrategia de afrontamiento. Tras no lograr acuerdos o no alcanzar negociaciones oportunas, la violencia es la más indeseada de las consecuencias. En medio de tales circunstancias, el acto violento "es un instrumento de dominio e imposición".[26] Es por este y otros argumentos que Pinker[27] propone debatir si la violencia consiste en un rasgo de la naturaleza humana. Tal planteamiento merece una mirada ontológica. De acuerdo con Ricoeur, "ya no se puede preguntar de dónde viene el mal, sino de dónde viene que lo hagamos".[28] Cabe analizar qué entendemos por naturaleza humana. Arendt[29] resolvió esta encrucijada, al menos en parte, señalando que conviene más hablar de condición humana *situada* que de naturaleza humana.

En ese orden de ideas, la naturaleza humana está *depositada* en organismos vivos cuyas predisposiciones inherentes los conducen a procesos de adaptación contextual. Aun los que parecen desadaptados, por pensarse distintos, cohabitan en el sistema social que incluye a aquellos de quienes intentan distinguirse. Así, los grupos delictivos y violentos se acoplan al entorno siendo reactivos al mismo; en ese tenor, su accionar los relaciona ineludiblemente con el sistema. Esto no significa que el Estado

26. Bergman, *op. cit.*, p. 66.
27. Pinker, *Los ángeles que llevamos dentro*.
28. Ricoeur, *op. cit.*, p. 44.
29. Arendt, *La condición humana*.

sea el culpable rotundo de la violencia, como tampoco es óptimo aludir que la elección por la violencia es producto de deliberaciones meramente individuales y subjetivas. Cada una de las instituciones que conforman el Estado, así como las elecciones que son realizadas por cada individuo, no han logrado favorecer estructuras sociales en la que prevalezca la colisión de alternativas para solucionar los conflictos derivados de un tejido colectivo deficiente.

La violencia es una reacción detonada por el entorno, más que una manifestación de la naturaleza. No puede ser connatural porque el individuo requiere de *alguien* con quien actuar de manera violenta. De manera distinta del hambre, que puede ser experimentada por cualquier individuo sin necesidad de estar rodeado de otros de su especie, la violencia requiere de otro a quien violentar. En algunos casos, la reacción de defenderse ante el agravio ajeno es espontánea, pero siempre acontece en un plano colectivo.

Tampoco hay un rasgo natural en el conflicto, el cual existe de manera contingente o como derivación de la socialización. Si bien la apertura, como carácter de lo humano hacia lo externo, pudiera catalogarse como natural, de ello no se desprende que la violencia lo sea, más allá de acontecer a propósito de dicha apertura. De igual manera, no puede afirmarse sin sombra de duda la naturalidad de la bondad. Las nociones cotidianas de bondad o maldad, cuando son vistas como derivación de la naturaleza humana, son fantasías que derivan de pensamientos maniqueos que están insertos en personas deseosas de certezas. En tal catálogo podría incluirse la "afirmación de una bondad inicial de la naturaleza humana".[30]

La exposición ante el otro produce vulnerabilidad, por ello es aceptable defenderse ante la humillación o redimirse ante el señalamiento público, la desaprobación o la ofensa. La ingenuidad de esperar conductas maléficas en un recién nacido es proporcional a la suposición de que su carácter inicial, más bien amorfo en sentido moral, es suficiente para exigirle una existencia pura y libre de mancha. No es defendible la idea de una maldad natural que impera anidada en lo humano porque a la expresión de la maldad le antecede más la exposición social y la vulnerabilidad que algún carácter ontológico.

30. Guwy, *op. cit.*, p. 23.

Para Hobbes,[31] las relaciones humanas están vinculadas con el ejercicio del poder, justo por el carácter insaciable de nuestra necesidad de afirmación. Deseamos obtener lo que anhelamos, pero en el camino del merecimiento progresa la influencia del poder y, en algunos casos, de la violencia. La insatisfacción y el tedio disponen al ejercicio autoritario del poder, de la violencia y del control. De tal manera, la violencia es una hijastra de la inconformidad, la cual surge del deseo incumplido. Hobbes refiere que "no existe la tranquilidad perpetua del espíritu mientras vivamos en este mundo, porque la vida en sí no es más que movimiento y no puede haber vida sin deseo".[32]

Los budistas han subrayado desde hace milenios que el desapego podría ser uno de los caminos para desvanecer el apetito por la destrucción. De manera contraria al desarrollo de conciencia pregonado por los *bodhisattvas*, en nuestras sociedades se ha impuesto el enfoque centrado en lo tangible, el interés por el poderío económico a costa de todo lo demás. En semejante orden de ideas, "la violencia forma parte de la desmesura culpable de la que somos capaces en nuestra progresión personal y colectiva hacia la madurez humana".[33]

Otro de los riesgos de la indiferencia ajena es obsesionarse, de manera compensatoria, con la distinción de mostrar superioridad frente los demás. Evidencia de ello es el racismo y otras formas de discriminación, todas ellas edificadas en la violencia social. Baudrillard denunció que "el racismo carece de fundamento en su pretensión biológica, pero, al objetivar la referencia racial, revela la tentación lógica que está en el centro de todo sistema estructural: la fetichización de la diferencia".[34] Es muy probable que los racistas discriminen sin considerar que "la alteridad no es diferencia".[35]

En suma, cada una de las causas referidas podría obtener significaciones distintas mediante una vivencia responsable ante la carencia. Se necesita sensibilidad y capacidad de asombro para percibir las latentes señales de fricción social. Privar de la vida a un individuo representa un acto de ceguera ante la maravilla de la existencia ajena. En el lado opuesto de la óptica del

31. Hobbes, *Leviathan*.
32. *Ibíd*., pp. 129-130.
33. Cauchy, "Las sociedades contemporáneas y la violencia original", p. 204.
34. Baudrillard, *op. cit*., p. 139.
35. *Ibíd*., p. 136.

asombro, tan necesaria para la reflexión, está el aburrimiento que impera en la sociedad por no saber detenerse a contemplar los detalles.[36] Esto nos ha conducido a desatender al otro, a descuidarlo, a volverlo lejano y ajeno. La nula consideración hacia los sentimientos de quien está enfrente y la ceguera ante la dignidad del semejante facultan la violencia.

Violencia y Estado

La violencia siempre acontece en un contexto social. A su vez, la ciudadanía se circunscribe a las delimitaciones de la comunidad o del Estado. Por ello, la violencia se suscita en el marco de un estado u organización sociopolítica concreta. Entre las principales funciones del Estado está la de constituirse como "ente organizador de la población en un territorio [con la intención de] asegurar la integridad de los seres humanos que están bajo su cargo".[37] De manera consecuente, existe correspondencia entre la violencia y la organización del Estado.

Lo anterior no implica que las conductas de los individuos sean responsabilidad directa del Estado o del sistema organizado que estructura y delimita sus interacciones; lo que puede estipularse es que "mucho de lo que sucede puede considerarse como una violencia que es fruto de la ausencia de ley"[38] o, mejor dicho, carencia de una cultura de legalidad que promueva el respeto a la ley. Asimismo, cuando el Estado muestra preferencia hacia el sector privado a costa del ámbito público, afectando con ello a la sociedad, o cuando promueve el sistema de "socializar las pérdidas y privatizar las ganancias",[39] se conjuntan dos ingredientes que propician molestia en la población, lo cual faculta la detonación de la violencia.

Tan importante es la vinculación entre violencia y Estado, como la de violencia y política, referida por Arendt en su brillante ensayo *Sobre la violencia*. En palabras de la filósofa, "nadie consagrado a pensar sobre la Historia y la Política puede permanecer ignorante del enorme papel que la violencia ha desempeñado

36. *Cfr.* Han, *op. cit.*, pp. 20-24.
37. Gutiérrez y otros, *op. cit.*, p. 106.
38. Williams, *op. cit.*, p. 17.
39. Márquez y otros, *op. cit.*, p. 179.

siempre en los asuntos humanos, y a primera vista resulta más que sorprendente que la violencia haya sido singularizada tan escasas veces para su especial consideración".[40] Así, en buena medida, la violencia es resultado del mal uso del poder del Estado.

En la mayoría de los casos, "la violencia se ejerce cuando el poder mengua, cuando la legitimidad de ese poder que se funda en el consentimiento colectivo desaparece".[41] El uso negligente del poder, la ausencia de tal o su poca influencia son aspectos que favorecen la hostilidad social. En consonancia con Baudrillard, puede apuntarse que "a falta de una estrategia política original (que tal vez ya no sea posible), en la imposibilidad de una gestión racional de lo social, el Estado desocializa".[42] En ese tenor, la afectación acontece cuando los jóvenes no encuentran modelos en los cuales apoyarse o denuncian que no hay algo digno de imitar en sus contextos o en sus instituciones. El desinterés por los problemas de la ciudadanía o su utilización estratégica con fines políticos y mediáticos funciona como trampolín de la insatisfacción social, de la irritación y de la inconformidad ante la autoridad del Estado. A esto apuntó Lévinas al admitir que "un Estado en el que la relación interpersonal es imposible, donde está de antemano controlada por el determinismo propio del Estado, es un Estado totalitario".[43]

Cabe destacar la intervención de grupos que aprovechan las circunstancias de tensión social para coordinar aspectos técnicos y armamentistas que propician la ejecución sofisticada de la violencia. En su atinado texto, Bergman denuncia que "hay sobradas experiencias internacionales sobre la presencia de escuadrones o bandas criminales que prestan servicios individuales a gente que en condiciones normales no recurriría a la violencia por *motu proprio*".[44]

Si bien el Estado provoca condiciones sociales que favorecen las expresiones y conductas violentas, es más apropiado entender el problema de manera sistémica. Propongo una analogía en la cual la sociedad sea similar a una familia. Imaginemos que la educación y la religión representan a la madre, tal como el poder jurídico y legislativo fuesen responsabilidad del padre (o a la in-

40. Arendt, *Sobre la violencia*, p. 16.
41. Bergman, *op. cit.*, p. 67.
42. Baudrillard, *op. cit.*, p. 87.
43. Lévinas, *Entre nosotros*, p. 131.
44. Bergman, *op. cit.*, p. 74.

versa, si se gusta, para evitar cualquier desarmonía ideológica). Si ambas funciones se ejercen sin razón o ecuanimidad, la consecuencia en los hijos será su confusión y aturdimiento. Estando dispersos, los niños, adolescentes y jóvenes tienen a su alcance distintas distracciones y absorberán con entusiasmo los modelos que se les ofrezcan, muchos de ellos violentos, centrados en el poder, la fama o el control.

En el ejemplo anterior hemos pensado a los ciudadanos como quienes desempeñan el rol de "hijos" dentro de una familia que representa la sociedad. Es evidente que, si siguen desempeñando el papel de infantes que están sujetos a las decisiones y arbitrariedades de las instituciones, seguirán oprimidos por la violencia sistemática y mantendrán un silencio cómplice que deriva del miedo y la ignorancia. No obstante, "si bien los adultos hacen creer a los niños que ellos son adultos, los niños, por su parte, *dejan* creer a los adultos que ellos son niños".[45] Visto así, los niños no creen que sean niños, pero así son presentados para que puedan seguir recibiendo los reflectores y mantener la atención en ellos. Es sencillo que el Estado culpe a los ciudadanos, tal como éstos culpan al Estado. En ambos casos se deja de mirar la correspondencia entre las acciones de una y otra parte. Tal como es poco factible que exista un infante que no dependa de alguna protección externa, tampoco hay plenitud en la absoluta individualidad, aun pretendiendo cobijarse bajo la sombra de la indiferencia hacia la sociedad y el Estado.

El señalamiento de la culpa ajena como estrategia para ocultar la propia responsabilidad, o al menos para su evasión, es evidente en la expiación que el Estado realiza al culpar al narcotraficante, al delincuente o al ladrón, señalándolos como la escoria que debe ser borrada o los únicos violentos que deben ser vistos como traidores por desempeñar el rol de "malos". No obstante, la grieta de tal conjetura es similar a la que muestra el criterio de los padres o madres que ven a sus hijos pequeños como responsables *absolutos* de su conducta. Si bien cada individuo debe responder por lo que hace, cada niño problemático tiene como antecedente una familia con serias dificultades. Lo anterior no significa que los padres y madres de un niño violento expresen su violencia de la misma manera que él, pero la conducta infantil no es gratuita y deriva de lo que se vive en el ámbito conocido como "hogar".

45. Baudrillard, *op. cit.*, p. 179.

Cuando el padre y la madre dicen que su hijo es *el* problema, se ocultan cómodamente para mostrarse como víctimas de la desdichada criatura. Similar actuación es la que ejerce el Estado cuando en realidad oculta su propia maldad, la central, la velada, la que se esconde tras la formalidad de la legitimidad otorgada por el pueblo. Los políticos desean ser el padre, creer en su excelencia y ampararse en una legitimidad que se agranda en la misma medida en que son capaces de corregir a los niños, incluso aparentando que les hacen la guerra. Pero tan hostil resulta hacer la guerra a los delincuentes como invitarlos a negociar como si fuesen aliados, pues es justo ahí cuando ya no hay ni adultos ni niños, sino sólo adolescentes que se divierten actuando la mayor de las fantasías colectivas: la autonomía de la democracia.

Algunos medios de comunicación ofrecen su servicio al Estado, asegurando que el único problema de la nación son los delincuentes, los violentos y los desadaptados; así, encumbrado en el poder que se estila de ser el perseguidor legítimo, el Estado diluye la opción de ser denunciado. Los comunicadores que denuncian al poder terminan excluidos y señalados con recelo por los tiranos. Por su parte, la Iglesia y el sistema educativo no suelen actuar como contrincantes del Estado, sino que se enraízan en tal estructura. La perversa estrategia funciona al desmembrarse la crítica.

Los lemas de algunas universidades, sobre todo las que proponen a sus *clientes* estudiar (o pagar sus matrículas) para "cambiar al mundo", invitan y promueven el control de la voluntad ajena. La educación se ha vuelto capacitación, el arte se ha prostituido, la legislación se simula y los medios de comunicación han llegado a incomunicar mientras tergiversan la información según la orden de quien garantice sus estipendios. Por si fuese poco, la religión ha dejado de promover espiritualidad y se olvidó de suscitar ejercicios místicos. Lo que queda es un vacío que no se ha sabido utilizar como ocasión de un nuevo inicio o un despertar social.

Uno de los principales detonantes de la violencia es la privación de la libertad, de los derechos o de los satisfactores; cuando existe privación, "el público deja de ser público para convertirse en víctima o en asesino".[46] En tales circunstancias, la reacción

46. *Ibíd.*, p. 88.

social está facultada por el atropello del Estado sobre la ciudadanía. Del mismo modo sucede con los aspectos detonantes del malestar adolescente o de su eventual tendencia a la agresividad: se desprenden de un trato parental centrado en la privación. Quienes propagan y promueven la violencia son herederos de una sociedad en descomposición. Hasta una vasija de oro puede llenarse de estiércol cuando es abandonada en sitios de desecho.

Estos planteamientos no tienen la intención de eludir la responsabilidad que corresponde a cada hombre y mujer en torno a su conducta. Lo que se pretende señalar es la vinculación de la reacción social con aquello que la desencadena. Si bien es verdad que "vivimos en una cultura que tiende a arrojar sobre cada uno de nosotros la responsabilidad de su propia vida",[47] también lo es que el rumbo de nuestras acciones está delimitado por el contexto que las circunda.

Otro aspecto que detona la inconformidad social es la explotación laboral del empleado y su instrumentalización sistemática. Sin importar que algunos sean más creativos que otros, la mayoría de los individuos tienen un área de expresión libre, pero la satisfacción se reduce o nulifica cuando la encomienda laboral consiste en un conjunto de órdenes inflexibles o se extingue la voz y opinión del empleado. En ese sentido, no cabe duda de que "la sociedad de trabajo y rendimiento no es ninguna sociedad libre".[48]

A partir de los conceptos de *animal laborans* y *homo faber*, Arendt[49] distinguió con claridad la situación de los trabajadores. El *animal laborans* es la persona que se mantiene ocupada de manera poco creativa, reiterando procedimientos o conductas, siempre sujeta a la lógica del consumo; por su parte, el *homo faber* tiene mayores posibilidades para trabajar ejerciendo su iniciativa y desarrollando su creatividad. Mantenerse sin réplica ante las injusticias insertas en una vida al estilo del *animal laborans* es hacerse violencia a uno mismo. Por encima de las razones utilitarias que conduzcan a los individuos hacia una vida de consumo, a través del pensamiento agudo se logran encontrar motivos que justifiquen la existencia de otra manera.

---

47. *Ibíd*., p. 176.
48. Han, *op. cit*., p. 30.
49. *Cfr*. Arendt, *La condición humana*, pp. 164-176.

Gran porción de la delincuencia se encuentra suscitada por la imposibilidad de encontrar mejores condiciones de vida mediante el uso de vías legítimas. En esa óptica, "si los policías y soldados enfrentan cada vez más riesgos en contra de su vida y tienen una baja remuneración, podrían pasarse al lado del narcotráfico, donde la relación riesgo/recompensa es más provechosa".[50] Si bien la explotación laboral es una forma de violencia, la acción procedente la ejerce el individuo pensante. Es oportuno promover el despertar social en contra de la explotación laboral. Las privaciones no justifican la violencia, pero son el límite que no debe traspasarse. Más allá de intentar justificar la violencia infligida por los ciudadanos insatisfechos, conviene explorar las estructuras sociales que conducen a la insatisfacción. Nadie en su sano juicio está dispuesto a someterse. Un par de caminos son la denuncia y la criticidad ante la labor que realiza el Estado.

Es absurdo tratar de encontrar un gobierno perfecto. No hay cabida para utopías de redención si se sustentan en la precaria voluntad humana. Si el derecho de hombres y mujeres está sostenido en el ejercicio de la justicia, entonces tiene un frágil apoyo. "¿El derecho del hombre no sigue siendo derecho rechazado y la paz que él instaura entre los hombres, paz aún incierta y siempre precaria?".[51] Es inobjetable que la construcción de la paz está sujeta a la combinación de varias circunstancias. No hay certidumbre en el camino hacia la paz. Aun así, es contundente la consigna de que la "mala paz" es mejor que una "buena guerra".[52] La historia refleja con claridad la tendencia social hacia el daño y el abuso de unos contra otros. En un panorama como ese, incluso una paz intermitente o frágil puede ofrecer alicientes por los que conviene luchar.

Violencia en México

La violencia en México no surgió de manera espontánea, sino como producto de una serie de deficiencias sociales que han servido de plataforma para su explosión actual. Mucho

50. Williams, *op. cit.*, p. 25.
51. Lévinas, *Fuera del sujeto*, p. 137.
52. *Ibíd.*

influye algo que en su momento enunció Octavio Paz: "Para el mexicano la vida es una posibilidad de chingar o de ser chingado. Es decir, de humillar, castigar y ofender. O a la inversa. Esta concepción de la vida social como combate engendra fatalmente la división de la sociedad en fuertes y débiles".[53] En ese contexto, identificado por potenciar las diferencias y la agresión, es más factible que estar "cableados por la violencia"[54] orille a varios a expresarla sin medida.

La frontera con los Estados Unidos no ha representado un aspecto favorable para la paz. En tal sentido, "una larga historia de producción y tráfico de drogas frente al mayor consumidor del mundo ha convertido a México en candidato natural para el fortalecimiento de redes de narcotraficantes con poder de fuego".[55] Una idea muy similar mantiene Williams, quien considera que "el crimen organizado y el tráfico de drogas en México guardan muchas características distintivas provenientes de la cultura, la política y la cercanía del país con Estados Unidos, que ha resultado ser una maldición geográfica".[56]

El paulatino aumento de los grupos violentos en México ha repercutido de manera negativa en la ciudadanía. En un ambiente como tal, "la selectividad y precisión de la violencia y el cuidado que se le daba a su implementación parecen ser cosa del pasado".[57] Ahora es notorio que "frente a la incapacidad estructural de la economía mexicana para generar los empleos formales que demanda la población, los trabajadores buscan una fuente de ingreso en la llamada economía informal";[58] a su vez, esa informalidad no se aleja de la ilegalidad. El crimen organizado ha catapultado la violencia desorganizada. México es un grotesco campo de batalla en el que la violencia se manifiesta en multitud de formas.

Azaola[59] enunció distintos factores que explican los niveles de violencia en la nación azteca: *a)* la herencia de un México que ya era violento y cuyas manifestaciones violentas han sido toleradas; *b)* debilitamiento de las instituciones del Estado Mexi-

53. Paz, *El laberinto de la soledad*, p. 86.
54. Pinker, *op. cit.*, p. 632.
55. *Ibíd*.
56. Williams, *op. cit.*, p. 31.
57. *Ibíd*.
58. Márquez y otros, *op. cit.*, p. 188.
59. *Cfr*. Azaola, "Las violencias de hoy, las violencias de siempre", pp. 13-32.

cano en lo relativo a la seguridad y la justicia; *c)* insuficiencia de las políticas sociales e iniciativas públicas, lo cual es constatable en la marginalidad, la pobreza y la falta de inclusión. De acuerdo con Bergman, estas tres podrían ser resumidas como "herencia, debilidad institucional y políticas sociales deficientes".[60]

Una de las urgencias fundamentales que México dejó pendiente desde su llamada "independencia", fue clarificar su identidad. Una nación que no logra abstraer el contenido de su esencia nacional está sujeta al caos ideológico y a una condición acéfala. Es complejo manifestar lealtad social cuando no se conoce la identidad de la sociedad a la que uno debe mantenerse leal.

Durkheim[61] estableció que al Estado le corresponde la estructuración de la sociedad a partir de normas que permitan integrar a los individuos y canalizar sus capacidades para el bien común. Si esto no sucede deviene la anomia, la cual es caracterizada por la inoperante influencia del Estado y su eventual complicidad con las situaciones que son adversas a la ciudadanía. Si bien Durkheim vinculó la anomia con el suicidio, la misma etiología puede seguirse en los procesos destructivos que la ciudadanía ocasiona en la nación. No es suficiente la educación moral a la que hace referencia el filósofo francés en otra de sus obras;[62] con ello ya no se logra contener la frustración y el desasosiego.

Cuando se recrudece la violencia aumenta el desánimo de los habitantes y se desvanece la credibilidad en sus instituciones, lo cual es agravado cuando existe complicidad de las autoridades con los delincuentes. La idolatría por estándares de vida centrados en el poder, la fama y la fortuna disminuye la influencia del sistema educativo. El daño es mayor cada vez que los gobiernos favorecen a los grandes monopolios en detrimento de las pequeñas empresas, los líderes religiosos se vuelven indiferentes al dolor del pueblo, se favorece de manera desmedida a los inversionistas extranjeros, se descuida la inversión en la agricultura nacional, aumenta la ignorancia y el desinterés por la historia, se abusa de la desinformación y la manipulación mediática, se adormece el pensamiento crítico, disminuye la equidad, se discrimina a los grupos minoritarios, se excluye a las mujeres y, en suma, se adolece de crecimiento intelectual y cultural en la población.

---

60. Bergman, *op. cit.*, p. 68.
61. *Cfr.* Durkheim, *El suicidio*, pp. 10-15.
62. Durkheim, *La educación moral*.

Los actos violentos pueden consumarse mediante métodos sofisticados o utilizando armas de vanguardia, pero eso no convierte al violento en un visionario. Las atrocidades sanguinarias, los pleitos mortales, el daño sostenido y el abuso desmedido, criminal y condenable, se asocian con la mezquindad más que con la grandeza. La violencia artera no es motivada por una legítima defensa, por un ideal que fundamente la lucha, por una aspiración de defensa territorial, por la defensa de los derechos humanos o por alguna causa que pretenda ser noble. Matar a otro a cambio de billetes o aniquilar para merecer respeto no es propio de la sensatez.

No debe perpetuarse la idea de que la violencia que acontece en los países debe ser adjudicada de manera exclusiva al crimen organizado, a la ineficiencia del Estado o al narcotráfico. Existen condiciones de vulnerabilidad que lastiman la estima, lealtad y amor de un ciudadano hacia su país. Los jóvenes no encuentran ofertas laborales que coincidan con sus capacidades o con sus intereses, lo cual provoca que se desaproveche su talento y sus habilidades. La corrupción, el nepotismo, los nichos de privilegios, la ausencia de transparencia y honestidad en el manejo de las cuentas públicas, la inexistente austeridad de la clase política y una serie de irregularidades sostenidas por la opacidad a todos los niveles condicionan y menguan los proyectos personales y el devenir nacional. La violencia está asociada con las precarias condiciones de inclusión social en el país.

Existe gran variedad de modalidades de violencia sin que existan charcos de sangre. Desde esa óptica, "hay mil maneras de matar al otro, no sólo con [un] revólver; se mata al otro siendo indiferente, no ocupándose de él, abandonándolo".[63] La violencia se impregna en el ánimo colectivo. La historia ha quedado sorda por los gritos de las víctimas, los desesperanzados sollozos de los huérfanos y los desgarradores estruendos de la ola de violencia que atosiga y desangra a distintos países. Tenemos al menos la certeza de que jamás quedará muda.

Existen voces que proponen que se haga violencia a la violencia. Se plantea que cada uno elimine a sus adversarios con el riesgo de que cualquier otro se adjudique el derecho de hacer lo mismo. Sin embargo, Lévinas cuestiona: "¿Acaso la guerra a la guerra no perpetúa lo que está llamada a hacer desaparecer, para consagrar

63. Guwy, *op. cit.*, p. 22.

dentro de la buena conciencia la guerra y sus virtudes viriles?".[64] Es deseable no rendir tributo a la violencia, pues tal operación propiciará el resultado temido. Tenemos frente a nosotros la oportunidad de redescubrir el valor de reflexionar, de buscar las causas y motivos últimos. Necesitamos recordar, con un poco de vergüenza, que alguna vez fuimos considerados seres pensantes.

Utilidades de la violencia

Dirigir la brújula hacia la descalificación inmediata de la violencia no permite considerar sus posibles atributos. Cabe distinguir dos tipos de utilidades o beneficios de la violencia: las latentes y las estratégicas. Las primeras requieren reflexiones que *aprovechen* la violencia como ocasión para generar cambios o modificar la propia conducta; por otro lado, las utilidades estratégicas son las que derivan de planear o detonar de manera voluntaria la violencia, tras prever con anterioridad el beneficio de propiciarla. Este tipo de utilidad se restringe a quienes logran con ella cierto control en grupos o naciones, pero esa finalidad no los justifica.

Una de las utilidades latentes de reflexionar en torno a la violencia es la de tomarla como un punto de partida para detonar mejoras sociales. En tal caso, la situación violenta se vuelve oportuna para quien la logra clarificar como síntoma de algo que debe ser modificado. Engels[65] sintoniza con la contemplación marxista de la violencia al entenderla como una comadrona de nuevas alternativas. Así, la violencia "es la partera de toda vieja sociedad preñada de otra nueva sociedad, es el instrumento con ayuda del cual el movimiento social se abre paso y rompe formas políticas muertas".[66] La violencia, desde tal perspectiva, es una oportunidad para arribar al cambio colectivo, no en función de sí misma, sino a partir de la situación insostenible de la que es estandarte o de la coyuntura en la que reina. En tales casos no se trata de utilidades directas de la violencia, sino de beneficios que se apoyan en la reflexión y el cambio.

---

64. Lévinas, *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, p. 268.
65. Engels, *El Anti-Dühring*.
66. *Ibíd*., p. 208.

Cuando la violencia es evidente genera incertidumbre y es aliciente para reflexionar o reaccionar. La violencia es una de las plataformas que nos provoca duda respecto al orden de las cosas o nos conduce a la nostalgia por lo que deberían de ser. La nulidad de certezas es un pesebre privilegiado de esa duda. De acuerdo con Bonilla, la voluntad filosófica que nos arranca del pasmo extático ante la vida debe ser violenta, de modo que nos impulse al "ascetismo cruel de la inquisición por el ser".[67] Asimismo, la violencia padecida es un preámbulo oportuno para la actividad filosófica, crítica o pensante, de modo que no es apropiado objetar pereza, apatía o desinterés ante la encrucijada.

Observar la violencia que se inflige a otros nos produce un malestar que incita a la reconsideración de las cosas, al cuestionamiento activo y al despertar que rompe con la indiferencia. Es necesario recuperar el asombro y salir de la quietud del escritorio o la pasividad de las cálidas sábanas parar toparse con la caótica danza del sufrimiento social y comenzar la lucha. Siendo así, "ya no más la admiración aristotélica como raíz del filosofar, sino el rostro y la mirada sufriente interpelantes del otro".[68] Nos debe producir molestia la irreflexión, el despojo de la razón y la manipulación mediática que nos ha conducido a consentir tan grotescos actos de violencia bajo la consigna de que "son normales" o que "así es esto".

Cuando juzgamos la violencia desde la óptica del Derecho ubicamos el estado del Estado, en cuanto que éste promueve o incumple los estatutos de la Ley o el respeto a las normas de la Constitución. Benjamin advierte que "la violencia como medio es fundadora de derecho o conservadora de derecho. En caso de no reivindicar alguno de estos dos predicados, renuncia a toda validez".[69] Cuando desobedecer las normas no obliga al culpable a devolver lo sustraído, disminuye la confianza en el poder que representa el Estado. En contextos de ese tipo se fomenta la violencia y se sustrae la opción para la paz, a no ser que se mantenga la credibilidad en el ejercicio racional o el discernimiento honesto de cada ciudadano. El Estado debe ofrecer alternativas para canalizar o controlar la violencia. No basta con negarla o cruzar los brazos esperando que se extinga por sí misma, pues

67. Bonilla, *op. cit.*, p. 26.
68. *Ibíd.*, p. 30.
69. Benjamin, *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, p. 32.

"toda institución de derecho se corrompe si desaparece de su conciencia la presencia latente de la violencia".[70]

Algunos tratan de justificar la violencia con el argumento de que representa el precio de cierta ciudadanía. No obstante, en sentido intrínseco, "el sujeto no es el ciudadano (al menos si se entiende *sujeto* según su concepto filosófico o metafísico). El uno y el otro representan dos posturas de reivindicación de la soberanía y de institución de la comunidad".[71] En su obra *El sentido del mundo*, Nancy denuncia la conceptualización del ciudadano como un ente abstracto, desprovisto de capacidad de crítica, que existe como un ente incapaz de participar e influir en la vida social. Cuando el individuo no se sensibiliza ante la violencia, sino que se aparta o la cataloga como un mal necesario para ser parte de la ciudadanía adaptada, pierde el contacto íntimo consigo. La alternativa contraria es denunciar la violencia y no complacerse ante ninguna de sus manifestaciones, por más leves que sean.

En ese orden de ideas, "la ciudadanía no puede quedar sin interioridad, sin la constricción temible de una interioridad y de su figura, más que en la medida en que, precisamente, quedándose en exterioridad se queda *formal* […] y tolera la desigualdad y la injusticia extremas".[72] Por lo dicho, es fundamental retornarle su valor a la intimidad y reencontrarnos con el leve resquicio de soberanía que está depositado en la más ínfima de nuestras entrañas. De hecho, la opción del retorno a la intimidad es una de las utilidades indirectas de la violencia, siempre y cuando aún podamos evitar que la indiferencia nos ciegue.

La violencia que otros nos hacen nos obliga a evidenciar su presencia. No hay comprensión de lo humano sin el choque con el otro, sin su roce, sin su intromisión. Lévinas alude con claridad que el contacto con el otro nos conduce al encuentro con lo que somos y con lo que nos trasciende. El filósofo de origen judío plantea lo siguiente: "¿Qué es lo humano? Es ahí donde el otro es lo indeseable por excelencia, donde el otro es el estorbo, lo que me limita. Nada puede limitarme más que otro hombre. Para esta humanidad-naturaleza, para esta humanidad vegetal, para esta humanidad-ser, el otro es lo indeseable

70. *Ibíd*., p. 33.
71. Nancy, *El sentido del mundo*, p. 157.
72. *Ibíd*., p. 163.

por excelencia".[73] Manteniendo ese énfasis, la violencia se vuelve manifestación de la irrenunciable e insoportable presencia del otro. Desde luego, existen otras formas de encuentro, pero la violencia es la que nos arroja la conciencia de que no hay manera de escapar de la interacción. La situación nos interpela a elegir nuestra propia respuesta ante la violencia.

Por otro lado, entre las utilidades estratégicas que algunos encuentran en la violencia están la generación de control, la obtención de respeto, la sensación de poder y la opción de culpar a los demás. Basta con mencionar las utilidades económicas derivadas de la venta de armas para las guerras. Es innegable la utilidad que disfrutan algunos grupos minoritarios que son indiferentes al alto costo social de las contiendas bélicas. Esto nos orilla a la pregunta de a quién conviene el alargamiento de las guerras de nuestra época.

La violencia genera un miedo que suele ser confundido con respeto, sobre todo cuando el acto violento es reiterado. Prueba de ello es la popular expresión de "chivo expiatorio", la cual, tomada de un antiguo ritual israelita, asevera que alguien debe pagar por las faltas o errores de los demás. Si bien la elección del desdichado en cada ocasión puede ser injusta, resulta efectiva para las intenciones de quien comanda el grupo. Es común la idea de que las personas que son agredidas deben defenderse con el mismo nivel de agresividad para obtener respeto de los agresores. Es evidente que ese método no asegura óptimos resultados y que lejos de propiciar respeto podría detonar mayor violencia.

No se puede negar la sensación de poder que algunos sienten al ejercer la violencia, aun cuando eso sea esporádico o muy fugaz. El violento lo es porque puede serlo, experimenta una sensación de supremacía que en alguna esfera de sí resulta placentera. Se trata de un tipo de poder que es mantenido contra la voluntad de otra persona o grupo, de tal modo que afianza al agresor como alguien más fuerte, al menos en el momento en que muestra su fuerza. Lo anterior recalca la ironía de que "tememos al mal, pero nos fascina".[74] Es por eso que algunas películas, series, programas o novelas recrean explícitas escenas de violencia que logran despertar la morbosidad de los espectadores.

---

73. Guwy, *op. cit.*, p. 25.
74. Zimbardo, *El efecto Lucifer*, p. 25.

Pinker[75] señala que las fantasías homicidas se presentan en varios estudiantes universitarios, al grado de que, según lo indican sus investigaciones, entre 50 y 80% de las mujeres, así como entre 70 y 90% de los hombres, admitieron haber fantaseado con matar a alguien. Lo anterior no es un dato menor si consideramos que, al igual que en el resto de los mamíferos, en el humano existe una especie de "circuito de la furia"[76] que consiste en una red de regiones cerebrales que al recibir un conjunto de estímulos determinados detonan conductas violentas. No obstante, la sensación de poder que deriva del uso de la violencia no supone, bajo ninguna justificación, que su ejercicio sea recomendable.

Por último, la violencia que otros realizan es útil para culparlos y ocultar la violencia que se presenta en el propio grupo. Mientras existan individuos a los que se les nombre violentos, serán ellos los señalados como responsables de los problemas de la sociedad. Por ello han sido *convenientes* en todas las épocas. No obstante, si se sabe ver, la violencia, en sentido estricto, es un espejo del mal estado del Estado. Visto así, señalar al otro como culpable representa una forma de disculpar la propia conducta. Zimbardo asevera que es posible la "transformación del carácter por la situación"[77] que viven las personas, de tal modo que es posible controlar la conducta del otro al propiciar sus reacciones violentas y luego señalarlo o juzgarlo ante los demás. De esto se desprende que algunos individuos o grupos sean provocados de manera estratégica, e incluso alentados, para realizar conductas violentas que servirán de barricada a ciertas elites poderosas que podrán escapar del ojo público al inculparlos.

Con las consideraciones anteriores se comprende que la violencia no es una derivación espontánea, sino que puede ser mediatizada por terceras personas. Por ello, para el manejo de la violencia es necesario comprender su dinámica y su funcionamiento.

Lealtad social en ámbitos violentos

Enseguida se ofrecen algunas propuestas para encarar la violencia. No se trata de una lista exhaustiva, pero sí abarcadora. En todos los casos se alude a la violencia personal y a la social.

75. *Cfr.* Pinker, *op. cit.*, p. 633.
76. *Ibíd.*, p. 635.
77. *Cfr.* Zimbardo, *op. cit.*, pp. 23-48.

Contactar con los hechos

La negación de la violencia es el primer obstáculo para enfrentarla y encontrar una solución. Más que alejarse o cerrar los ojos con indiferencia, corresponde contactar con los hechos violentos y reconocerlos, para así, desde el núcleo del problema, promover soluciones. Resulta primordial evitar el optimismo ingenuo, la soberbia del que cree que no pasa nada o la ignorancia de quien afirma que no existe ningún problema. Se requiere sosiego para transitar por el denso y oscuro territorio que deviene tras la ruptura de los cuentos de hadas, llenos de fantasías y bienestar. En palabras de Baudrillard, "el mundo está tan lleno de sentimientos positivos, de sentimentalismos ingenuos, de vanidad canónica y de adulaciones serviles que la ironía, la burla y la energía *subjetiva* del mal son siempre las más débiles".[78] Cabe ser un poco irónico y deshacer las barricadas que no nos dejan ver.

Contactar con los hechos nos obliga a centrar la mirada en lo tangible, sin desviarla con la promesa de mundos futuros que nos recibirán repletos de armonía luego de morir. No basta con evadir los acontecimientos violentos de nuestra propia vida o del entorno social que nos circunda, necesitamos aceptar la evidencia de tales situaciones. En tal óptica, "la significación en tanto que proximidad es, de este modo, el nacimiento latente del sujeto".[79] La formación del individuo y la construcción de su identidad están vinculadas con su apertura al contexto que lo rodea. Esto abre las puertas de la significación, de la cual procede la justicia y la conciencia.[80]

Suele pensarse que Lévinas centra su ética en un orden divino, pero en realidad nunca evade los hechos. Refiriéndose a su propia experiencia, expresa lo siguiente: "El hecho de que, sin pronunciar la palabra *Dios*, yo me encuentre en la bondad, es más importante que una bondad que viene simplemente a tener lugar entre las recomendaciones de una dogmática".[81] Por ende, contactar con los hechos es preferible que evadirlos mediante un planteamiento doctrinal.

---

78. Baudrillard, *op. cit.*, p. 117.
79. Lévinas, *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, p. 215.
80. *Ibíd.*, p. 243.
81. Guwy, *op. cit.*, p. 26.

Vivencia del vacío

El contacto con los hechos nos permite notar sin desparpajo que las circunstancias no coinciden con nuestra expectativa o nuestra idea de orden, de lo cual se desprende una incómoda náusea. No obstante, no debe negarse el contraste entre lo deseado y lo sucedido, o la separación de lo que se quiere y lo que se vive. La vivencia del vacío que se desprende de la náusea nos prepara para la búsqueda de alternativas y estrategias de solución.

La sensación de repugnancia que se suscita al evidenciar la violencia nos debe conducir a mirar las reformas implementadas en los países en los que se ha logrado obtener cierta estabilidad social. No obstante, la implementación acrítica de las reformas de otros países nos hace perder de vista que su éxito procede de otros contextos sociales e ideológicos. Si bien es cierto que la adopción sin reservas puede ser un camino, resulta más recomendable realizar adaptaciones. Mejor aún, la creatividad deberá conducirnos a elaborar estrategias originales y promover su práctica e implementación. La copia de recetas externas o la ciega acogida de las inventivas extranjeras pueden redituar una especie de placebo ante la náusea, pero sólo de manera temporal.

Mantener la esperanza

Antes se expresó la necesidad de no centrarse de manera exclusiva en la esperanza de un mundo futuro más allá de lo terrenal. Sin embargo, eso no supone que erradiquemos la esperanza tangible o que dejemos de alimentar la utopía de un mundo mejor en el que la ciudadanía busque el bien común. Así, "para lo poco de humanidad que adorna la tierra es necesario un aflojamiento de la esencia en segundo grado: la guerra justa declarada a la guerra, temblar e incluso estremecerse en cada instante por causa de esta misma justicia";[82] para ello se requiere de paciencia y reiterar la esperanza, por más que parezca que se avecina su eventual desaparición.

La expresión artística, el fomento de la creatividad y la elaboración de instancias que permitan el desarrollo de la sensibilidad ante los acontecimientos son maneras de mantener la esperanza. Mientras exista un artista y un público que acoja sus

82. Lévinas, *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, p. 268.

expresiones, existirá una utopía, habrá un motivo para mantenerse en la lucha. La sensibilidad necesaria para expresar y captar al arte nos conduce a la conciencia de la presencia del otro, de su importancia en el mundo y del sentido de cohabitar una sociedad que, a todas luces, se presenta tantas veces como un espacio hostil.

Buscar el origen de la violencia

Se trata de comprender a la violencia más que arder en deseo de eliminarla sin saber qué es lo que nos transmite de la situación o del sistema en el que vivimos. Si logramos percibir que la violencia es un síntoma, podremos considerar su utilidad y así aprender de su manifestación. Con lo anterior no se propone promover la violencia o favorecer su permanencia, sino considerarla como un indicador oportuno que nos ofrece pistas ineludibles sobre la falacia de nuestros sistemas e instituciones, sobre la precariedad de nuestra forma de interactuar o sobre la ideología perniciosa que se ha instaurado en la ciudadanía. Por ende, al identificar aquello que no funciona como esperamos, podemos inducir una alternativa de mejora.

Por el contrario, cuando sólo nos centramos en reaccionar animosamente e impulsados por el deseo de hacer la "guerra a la violencia", permanecemos en el ámbito pragmático, perdiendo la oportunidad de indagar el origen del problema. Actuar con furor, sin prudentes ejercicios de discernimiento previo, atrae consecuencias indeseadas. En su ensayo sobre el mal, Ricoeur distingue la intención de la acción y la especulación. De tal modo, advierte que "la mirada se ha vuelto hacia el futuro, por la idea de una tarea que es preciso cumplir, réplica de la de un origen que es preciso descubrir".[83] Repensar la violencia, por tanto, responde a la necesidad de apaciguarse un poco antes de tomar acciones premeditadas y beligerantes.

Repensar la violencia

En su obra *El crepúsculo de los ídolos*, Nietzsche alude la importancia de aprender a mirar, pensar y expresarse, tanto de manera oral como por escrita. Esto es contrario a la costumbre

83. Ricoeur, *op. cit.*, p. 60.

de reaccionar de manera intempestiva. Es oportuno meditar en torno a las cosas, más que tomarlas a la ligera. Así como es preciso ejercer una honesta racionalidad para desterrar a los ídolos, es menester determinarse para hacer frente a la violencia.

Arendt consideró que *pensar* es un acto complejo, mucho más que solo reaccionar o seguir órdenes. En ese sentido, "contrariamente a lo que se suele creer de la proverbial e independiente torre de marfil de los pensadores, no existe ninguna otra capacidad humana tan vulnerable, y de hecho es mucho más fácil actuar que pensar bajo un régimen tiránico".[84] Antes de intentar erradicar la violencia, nos conviene analizar si nuestra oposición es agresiva o tiránica ante las manifestaciones de los demás. No se trata de permitir la destrucción que otros generan o de suavizar nuestra mirada ante su indolencia, pero debemos evitar que nuestras reacciones envalentonadas hagan proliferar aquello que buscamos disminuir. Según Lévinas,[85] a los occidentales no les corresponde rechazar la violencia de forma autómata y reactiva, sino preguntarse concienzuda y responsablemente qué debe hacerse para evitar su institucionalización.

Cambio cultural y resolución de conflictos sociales

La lucha contra la violencia es de larga duración y sólo será exitosa si logra modificar el orden social. Visto así, "es imprescindible promover un cambio cultural donde la ciencia, la tecnología y la educación estén volcadas, no a la formación selectiva de capital humano abocado a la maximización de ganancia, como ahora ocurre, sino al objetivo de garantizar con dignidad la producción y reproducción de la vida humana en un ámbito natural y sano".[86] En tal sentido, la reconfiguración de los códigos simbólicos desde los cuales interpretamos la realidad es una veta imprescindible para la promoción de nuevas condiciones sociales.

Para Žižek, la encomienda reflexiva no debe nublarse en función del horror que nos provoca la violencia y la embestida voluntaria que hacemos contra ella sin permitir su efecto didáctico. De acuerdo con el filósofo esloveno, "el horror sobrecogedor de los actos violentos y la empatía con las víctimas funcionan sin

84. Arendt, *La condición humana*, pp. 348-349.
85. Lévinas, *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, p. 259.
86. Márquez y otros, *op. cit.*, p. 193.

excepción como un señuelo que nos impide pensar. Un análisis conceptual desapasionado de la tipología de la violencia debe por definición ignorar su impacto traumático".[87] Por tanto, la resolución de conflictos sociales requiere que hagamos una pausa para elaborar tácticas sensatas. En sus análisis, Parent alude que "para el joven Marx y para los precursores del marxismo, los problemas de la paz y de la guerra se resolverán cuando los conflictos sociales, que son los fundamentales, encuentren su solución".[88]

Acción ética y política más que metafísica

La especulación metafísica nos permite clarificar cierto orden de las cosas y relacionarlo con la situación del mundo; no obstante, en lo que corresponde a la resolución directa de la violencia, es oportuna y más eficiente la acción ética y política. De tal modo, "sea ética o política, toda acción que disminuya la cantidad de violencia ejercida por unos hombres contra otros, disminuye el nivel de sufrimiento en el mundo".[89] Visto así, no es justificable esperar que otros, o un gran Otro metafísico, resuelva los problemas sociales que han germinado a través de siglos de descomposición estructural.

La mayoría de las acciones humanas están fundadas en lo que Fromm refirió como "interés propio";[90] no obstante, a diferencia del "interés del verdadero yo", el primero se centra en la apariencia de lo que uno desea, pero no en lo que se busca de fondo. A cada persona le interesa lograr pertenencia y, en ese afán, se recibe una programación social para hacer cosas que, según lo aprendemos, merece la pena hacer. De manera consecuente, "viviendo en medio de una economía mercantil, [la persona] se siente como una mercancía".[91] Enfrascados en tales circunstancias, la acción ética consiste en replantear aquello que cada uno cree que desea y buscar de verdad el más intrínseco interés personal. La acción política que deriva de ello es promover y reconocer en los otros el derecho de indagar lo que es mejor para sí.

87. Žižek, *Sobre la violencia*, p. 12.
88. Parent, *op. cit*., p. 16.
89. Ricoeur, *op. cit*., p. 61.
90. *Cfr.* Fromm, *Ética y psicoanálisis*, pp. 132-154.
91. *Ibíd*., p. 150.

Las acciones éticas y políticas no nacen de manera autónoma. Es necesaria la acción filosófica para determinar, tras el discernimiento oportuno, la calidad de los argumentos y silogismos detrás de las conclusiones sobre lo que debe hacerse. Es importante mantenerse crítico ante las propias decisiones y ser congruentes con lo que se elige. Filosofar no es subirse a un pulpito o a un estrado lleno de reflectores para hablar a un grupo de atentos oyentes, más bien consiste en poner en duda y llevar las interrogantes hasta sus últimas consecuencias; visto así, "la filosofía no se separa del escepticismo, que la sigue como una sombra que es ahuyentada para encontrarla de nuevo en su camino".[92] A su vez, Ricoeur nos invita a que "antes de acusar a Dios o de especular sobre un origen demónico del mal en Dios mismo, actuemos ética y políticamente contra el mal".[93] Tal actuación debe sustentarse en la lealtad social.

Lealtad social y compromiso personal

No hay forma de mantenerse leal a la sociedad si no se adquiere el compromiso de manejar los rasgos destructivos que habitan en uno mismo. Visto así, "quizá la pregunta apropiada no sea ni la teológica (¿cómo Dios pudo permitir que esto suceda?), ni la moral (¿qué hice yo para merecerlo?), sino la práctica (¿qué hago ahora?)".[94] En la misma medida en que los ciudadanos asuman su propia responsabilidad serán conscientes de la importancia de su lealtad con los demás. Lo esencial de la conciencia humana, de acuerdo con Lévinas, consiste en reconocer que "todos los hombres son responsables unos de otros".[95]

La responsabilidad hacia uno mismo y hacia los demás implica canalizar la propia energía hacia lo que debe ser reelaborado. Por tanto, la superación de la destrucción, el vencimiento de la pereza y el desvanecimiento de la desinformación son pasos elementales para encaminarse hacia el bienestar social. La búsqueda de conocimiento es un baluarte elemental para la práctica de la lealtad social. No debe pasarse por alto que algunos individuos requieren de más tiempo para lograr ser responsables de sí

92. Lévinas, *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, p. 249.
93. Ricoeur, *op. cit.*, p. 61.
94. Kushner, *op. cit.*, p. 25.
95. Lévinas, *Entre nosotros*, p. 133.

mismos, de modo que la espera se vuelve desafiante. No hay forma de garantizar que la ciudadanía se responsabilice de sí, pero la disciplina y la tenacidad de algunos sirve de testimonio para quienes no comparten esa cualidad. No habrá responsabilidad colectiva si no se forja al menos una tenue fraternidad.

Construcción de fraternidad

Lévinas manifestó que en la fraternidad es posible encontrar la libertad. Sin embargo, la disposición al encuentro con el otro no ha sido más utilizada que la descalificación. De nada sirve juzgar a los demás si en la propia conducta no se manifiesta el progreso. La justicia se convierte en abstracción inapropiada cuando sus resultados son efímeros y está sostenida en la arbitraria y alevosa intercesión de los gobiernos corruptos.

Para construir un proyecto común de manera sólida se requiere que la responsabilidad sea compartida entre los miembros de las comunidades que persiguen una meta colectiva. Por el contrario, en los países que se encuentran divididos entre sí, sangrantes hasta la médula por la discriminación y el odio, no existen garantías de que logre edificarse la lealtad nacional. Que confiemos en el efecto social de la responsabilidad particular no significa que debemos dejar de promover la cohesión de la ciudadanía y la equidad.

Cuando los discursos en torno a la paz están desarraigados del dolor del pueblo se convierten en mera palabrería que distrae la atención y aleja la mirada de los urgidos de sosiego. No se trata de coincidir con los que están ahogados por el caos de la tempestad nacional y anhelan una redención axiológica o un despertar de conciencias advenido por una especie de "nueva era", se requieren estrategias concretas. El compromiso es casi de tinte heroico: construir fraternidad con el diferente, encontrar puntos de unión, aspectos en común, factores de cohesión, dimensiones de interacción equitativa y, en suma, favorecer el encuentro con la mutua vulnerabilidad.

Heroísmo

La lucha contra la violencia implica una actitud heroica, la propia del que sabe que "la responsabilidad para con el otro es el lugar en que se coloca el no-lugar de la subjetividad, allí donde

se pierde el privilegio de la pregunta *dónde*".[96] Zimbardo[97] señala doce tipos de heroísmo: militar, civil, religioso, político, mártir, directivo, explorador, científico, samaritano, resiliente, burocrático y denunciante. La superación de la violencia, o lograr que su presencia propicie menor daño, coincide con cualquiera de ellos.

La heroicidad se encuentra en cada uno de los actos mencionados en este último apartado: *a)* contactar con los hechos, permitiendo la consecuente vivencia del vacío; *b)* mantener la esperanza o alimentar la utopía; *c)* sostener la ecuanimidad para indagar por el origen de la violencia y repensarla; *d)* ir más allá del ejercicio comprensivo para enfocarse en el cambio cultural y en la resolución de conflictos sociales, comenzando por el propio cambio y la violencia ejercida; *e)* proceder de manera ética y política para sostener la lealtad social; *f)* construir fraternidad a pesar de las diferencias.

El heroísmo es la pieza de sinergia de todos los aspectos previos y es uno de los aspectos que con mayor urgencia necesita ser promovido. Desde luego, el heroísmo se sustenta en la honorabilidad personal.

El humano no es violento por naturaleza, a pesar de que su proceder lo sea. La violencia por la violencia sería propia de una especie de *homo violentus*, pero no es correcto englobar lo humano con tal término. Tras constatar que la violencia tiene un origen particular en cada caso, no puede ser señalada como elemento sustancial de la naturaleza, si bien es detonada por la condición de vulnerabilidad del hombre y la mujer en sociedad.

96. Lévinas, *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, p. 54.
97. *Cfr.* Zimbardo, *op. cit.*, pp. 575-578.

REFERENCIAS

Ackoff, Russell (1990), *El arte de resolver problemas*. Ciudad de México: Limusa.

Ackoff, Russell (2001), *Planificación de la empresa del futuro*. Ciudad de México: Limusa.

Adler, Alfred (1927), *Practice and Theory of Individual Psychology.* New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Adler, Alfred (1964), *The Problem Child.* New York: Putnam´s.

Adorno, Theodor (2001), *Minima moralia*. Madrid: Taurus.

Alho da Costa, Berenice (2003), *El liderazgo y la dirección en el contexto universitario.* Porto Velho, Brasil: Pedro & Joao.

Ander-Egg, Ezequiel (1999), *Interdisciplinariedad en Educación*. Río de la Plata: Magisterio del Río de la Plata.

Anderson, Olivar y Alfredo Daza (2007), "Las tecnologías de la información y comunicación (tic) y su impacto en la educación del siglo xxi". *Negotium*, n° 7, pp. 21-46.

Antúnez, Serafín (1997), *Claves para la organización de centros escolares.* Madrid: Horsori.

Antúnez, Serafín (1998), *El proyecto educativo de centro*. Madrid: Graó.

Antúnez, Serafín (2004), *Organización escolar y acción directiva*. Ciudad de México: sep.

Apostel, Leo (1983), *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*. Madrid: Tecnos.

Apple, Michael (1982), *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

Apple, Michael (1989), *Los maestros y los textos*. Barcelona: Paidós.

Apud, Olga y otros (2000), *Evaluar para la transformación*. Buenos Aires: Paidós.

Area, Manuel (2010), "El proceso de integración y uso pedagógico de las tic en los centros educativos". *Revista de Educación*, n° 352, pp. 77-97.

Arendt, Hannah (2003), *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Arendt, Hannah (2006), *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza Editorial.

Arreola, Isabel (2012), *Evaluación holística del modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara*. Tesis Doctoral: Universidad de Valladolid.

Asamblea General de la Federación Internacional (2004), Ética en el Trabajo Social. Adelaida, Australia [en línea].

Avendaño, Víctor (2015), *Implementación y uso escolar de las tecnologías de la información y la comunicación en la Meseta Comitéca Tojolabal del estado de Chiapas*. Chiapas: Comité Editorial del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.

Azaola, Elena (2012), "Las violencias de hoy, las violencias de siempre". *Desacatos*, n° 40, pp. 13-32.

Bachelard, Gaston (1976), *El compromiso racionalista*. Buenos Aires: Siglo xxi.

Badillo, Manuela y Mario Rueda (eds.) (2005), *El director como líder en la gestión educativa y el desafío para elevar la calidad de la educación básica*. Memorias del Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México: comie.

Baker, Robyn y Andy Begg (2003), "Change in the school curriculum: looking to the future", en J. Keeves y R. Watanabe (eds.), *International Handbook of Education Research in the Asia-pacific region*, n° 11, pp. 541-554.

Bandura, Albert (1969), *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Baudrillard, Jean (1997), *La transparencia del mal*. Barcelona: Anagrama.

Bauman, Zygmunt (2008), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Beltrán, Francisco (2007), "Política versus gestión escolar". *Revista Novedades Educativas*, n° 18, pp. 4-8.

Benjamin, Walter (2001), *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus.

Berger, Peter y Thomas Luckmann (1993), *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bergman, Marcelo (2012), "La violencia en México: algunas aproximaciones académicas". *Desacatos*, n° 40, pp. 65-76.

Bernstein, Basil (1981), "Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model". *Anglo American Studies*, vol. 10, n° 3, pp. 327-363

Bernstein, Basil (1985), "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo". *Revista Colombiana de Educación*, n° 15, pp. 47-74.

Bernstein, Basil (1989), *Clases, códigos y control*, vol. 1, Madrid: Akal.

Besnier, Jean-Michel y otros (2010), *La Science en jeu*. Arles, Francia: Actes Sud/IHEST.

Bialakowsky, Alberto y otros (2006), "Capitalismo y método. Alternativas de la coproducción investigativa". *Laboratorio on line*, año VIII, n° 19, pp. 63-74.

Blumer, Herbert (1966), "Sociological implications of the thought of G. H. Mead". *American Journal of Sociology*, vol. 71, n° 5, pp. 535-544.

Blumer, Herbert (1982), *El interaccionismo simbólico: perspectivas y métodos*. Barcelona: Hora.

Bolívar, Antonio (1994), "Autoevaluación institucional para la mejora interna", en M. Zabalza, *Reforma educativa y organización escolar*. Santiago de Compostela: Tórculo.

Bolívar, Antonio (2010), *El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones.* Madrid: Psicoperspectivas.

Bonal, Xavier (1998), *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.

Bonilla, Beatriz (2010), "Filosofía y violencia". *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, n° 38, pp. 15-40.

Bourdieu, Pierre (1976), *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo xxi.

Bourdieu, Pierre (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.

Bourdieu, Pierre y Jean Passeron (1967), *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.

Bowden, Charles (2010), *Murder city*. New York: Nation Books.

Bowles, Samuel y Herbert Gintis (1981), "Contradiction and Reproduction in Educational Theory" en R. Dale y otros, *Education and the State*, vol. 1, Lewes, England: Falmer Press.

Bowles, Samuel y Herbert Gintis (1986), *Democracy and Capitalism*. New York: Basic Books.

Boyd, William (1992), "The Power of Paradigms: Reconceptualizing Educational Policy and Management". *Educational Administration Quarterly*, n° 28, pp. 504-528.

Brandstadter, Ariel (2007), "La gestión: Cartografía semántica para orientarse en un territorio enmarañado". *Revista Novedades Educativas*, n° 18, pp. 12-14.

Bronowski, Jacob (1978), *El sentido común de la ciencia*. Barcelona: Península.

Brown, Harold (1983), *La nueva filosofía de la ciencia*. Madrid: Tecnos.

Brunner, Joaquín (2000), "Educación: escenarios de futuro". *preal*, n° 16, pp. 1-51.

Burgess, Robert (1984), *In the Field. An Introduction to Field Research*. London: Allen y Unwin.

Burton, Gera (2010), "Opening the Great Gate at the Palace of Learning: Charles A. Wedemeyer's Pioneering Role as Champion of the Independent Learner". *Vitae Scholasticae,* vol. 27, n° 1, pp. 26-42.

Cantón, Isabel (2007), "Competencias profesionales para docentes y directivos escolares". *Revista Novedades Educativas*, n° 194, pp. 16-20.

Carnap, Rudolf (2009). *La superación de la metafísica por medio del análisis lógico del lenguaje*. Ciudad de México: iif, unam.

Carnoy, Martin y Henry Levin (1985), *Schooling and work in the democratic state*. Stanford: Stanford University Press.

Carobene, Mauricio (2013), El conflicto de interés en la investigación científica. *Revista argentina de microbiología*, vol. 45, n° 3, pp. 135-136.

Casassus, Juan (2000), "Poder, lenguaje y calidad de la educación". *Boletín del Proyecto Principal*, n° 50, Santiago, Chile: unesco.

Castelán, Adrián (2003), "¿Una nueva gestión educativa para nuestras escuelas?" *Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática*, n° 97, pp. 39-42.

Castillo, Maribel y otros (2010), "Percepción de los docentes de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación". *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 6, n° 53, pp. 3-25.

Castro, Santiago y otros (2007), "Las tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje". *Laurus*, vol. 13, n° 23, pp. 213-234.

Cauchy, Venant (1992), "Las sociedades contemporáneas y la violencia original". *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, n° 132, pp. 197-204.

Cepal [Comisión Económica para América Latina y el Caribe] (2003). *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile.

Cervantes, Edilberto (1998), *Una cultura de calidad en la escuela: liderazgo para el cambio educativo*. Ciudad de México: Castillo.

Chacón, Lonis (2014), "La gestión educativa del Siglo xxi". *Omnia*, año 20, n° 2, pp. 150-161.

Chalmers, Alan (1988), *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Buenos Aires: Siglo xxi.

Cioran, Emil (2013), *El libro de las quimeras*. Ciudad de México: Tusquets.

Cobo, Cristobal (2008), *Aprendizaje adaptable y apropiación tecnológica: Reflexiones prospectivas*. Ciudad de México: flacso.

Colás, Pilar y otros (2005), "Evaluación de *e-learning*. Indicadores de calidad desde el enfoque sociocultural". *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 6, n° 2, pp. 1-9.

Coll, César (1988), "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". *Infancia y aprendizaje*, n° 41, pp. 131-142.

Coll, César (1993), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Collins, Randall (1989), *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal.

Comisión Nacional de Arbitraje Médico de México (2002), *Código de bioética para el personal de Salud*. En: conamed.gob.mx/prof_salud/

Conapo (Consejo Nacional de Población) (2014), *Proyecciones de la Población 2010-2050*. En: www.conapo. gob.mx/es/conapo/Proyecciones.

Crovi, Delia (2009), *Acceso, uso y apropiación de las tic en comunidades académicas: Diagnóstico en la unam*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.

Cruz, Manuel (1992), *Filosofía de la historia*. Barcelona: Paidós.

Cruz, Yazmín y Ana Cruz (2008), "La educación superior en México. Tendencias y desafíos". *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol. 13, n° 2, pp. 293-311.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2008), *El yo evolutivo. Una psicología para un mundo globalizado*. Barcelona: Kairós.

Decroly, Ovide (1934), *La psicología aplicada a la escuela.* Madrid: Beltrán.

Decroly, Ovide (1968), *Iniciación general al método Decroly.* Buenos Aires: Losada.

Degregori, Pedro (1973), *La "no-violencia" violenta.* Buenos Aires: Paidós.

Delamont, Sara (1980), *Sex, roles and the school*. London: Methuen.

Delors, Jacques y otros (1996), *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo xxi, Ciudad de México: Santillana/unesco

Del Val, Enrique (2011), "Educación superior, ciencia y tecnología en México: tendencias, retos, prospectiva". *Revista de la Universidad de México*, n° 87, pp. 11-23.

De Siqueira, José (2001), "El principio de responsabilidad de Hans Jonas". *Acta bioeth*, vol. 7, n° 2, pp. 277-285.

Dettmer, Jorge (2004), "Globalización, convergencia y diferenciación de la Educación Superior: Una revisión teórico-conceptual". *Revista de la Educación Superior*, vol. 33, n° 132, pp. 43-64.

Díaz-Barriga, Frida (2008), "Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿Hacia un paradigma educativo innovador?" *Sinéctica*, n° 30, pp. 1-15.

Dicaprio, Nicholas (1985), *Teorías de la personalidad*. Ciudad de México: McGraw Hill.

Didriksson, Axel (2000), *La Sociedad del Conocimiento desde la perspectiva latinoamericana*. Memorias del iv Encuentro de estudios prospectivos, región andina. En: www.esumer. edu.co/prospectan.html

Duart, Josep y Albert Sangrà (comps.) (2000), *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
Duk, Cynthia y Libe Narvarte (2008), "Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (reice)*, vol. 6, n° 2, pp. 137-156.
Durkheim, Emilio (1982), *La división social del trabajo*. Madrid: Akal.
Durkheim, Emilio (1998), *El suicidio*. Buenos Aires: Grupo Editorial Tomo.
Durkheim, Emilio (2002), *La educación moral*. Madrid: Trotta.
Dussel, Enrique (2012), "Reflexiones sobre *Hacia una crítica de la violencia* de Walter Benjamin". *Versión*, número especial: *Benjamin y las encrucijadas de la violencia*. Ciudad de México: uam.
Easlea, Brian (1977), *La liberación social y los objetivos de la ciencia*. Madrid: Siglo xxi.
Echeverría, Javier (1998), "Teletecnologías, espacios de interacción y valores". *Teorema*, vol. 17, n° 3, pp. 11-25.
Edel-Navarro, Rubén (2008), "Entornos virtuales de aprendizaje: la contribución de lo virtual en la educación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, n° 44, pp. 7-15.
Engels, Frederick (1972), *El Anti-Dühring*. Buenos Aires: Claridad.
Erikson, Erik (1963), *Childhood and Society*. New York: Norton.
Fainholc, Beatriz (2000), "La necesidad de construir un nuevo paradigma de educación a distancia". *Tecnología y comunicación educativas*, n° 32, pp. 71-76.
Fainholc, Beatriz (2004), *La lectura crítica en internet*. Rosario: Homo Sapiens.
Fainholc, Beatriz (2010), Enigmas posmodernos: la hiperconectividad: gente que vive pegada al teléfono e internet móvil. *Educar, portal educativo del Estado Argentino*. En: www.portal.educ.ar/debates
Fainholc, Beatriz (2012), "Una visión de la educación a distancia virtual. Preocupaciones y desconciertos, esperanzas y desafíos", en M. Moreno, *Veinte visiones de la educación a distancia*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
Feltrero, Roberto (2006), "Ética de la computación". *Isegoría*, n° 34, pp. 79-109.
Fernández, Francisco (2006), *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
Fernández, Otilia (2010), "Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar". *Telos*, vol. 12, n° 1, pp. 63-78.
Ferrer, Francisco (1977), *La escuela moderna*. Barcelona: Tusquets.
Feyerabend, Paul y Arne Naess (1979), *El mito de la ciencia y su papel en la sociedad*. Valencia: Teorema.
Feyerabend, Paul (1981), *Límites de la ciencia*. Barcelona: Paidós.

FEYERABEND, Paul (1982), *La ciencia en una sociedad libre*. Madrid: Siglo XXI.
FINKIELKRAUT, Alain (1998), *La humanidad perdida: ensayo sobre el siglo XX*. Barcelona: Anagrama.
FINKIELKRAUT, Alain (2004), *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
FLECK, Ludwick (1986), *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*. Madrid: Alianza.
FLÓREZ, Rafael (1994), *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill.
FLÓREZ, Rafael (2000), *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
FRAWLEY, William (1999), *Vigotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
FREGE, Gottlob (1998), *Ensayos de semántica y filosofía de la lógica*. Madrid: Tecnos.
FREIRE, Paulo (1988), *Discurso de recepción del Doctorado Honoris Causa en la Universidad de Barcelona*.
FREIRE, Paulo (1998), *La educación como práctica de la libertad.* Madrid: Siglo XXI.
FROMM, Erich (1980), *Ética y psicoanálisis*. Ciudad de México: FCE.
FULLAN, Michael y Andy HARGREAVES (2001), *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu.
FULLAN, Michael (2002), *Líder en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
GAGNÉ, Robert (1979), *Las condiciones del aprendizaje.* Ciudad de México: Nueva editorial Interamericana.
GALBRAITH, John (1986), *Anatomía del poder*. Ciudad de México: Diana.
GALDEANO, María (2006), "Los materiales didácticos en Educación a Distancia (I): Funciones y características". *Boletín Informativo Virtual*, n° 20, pp. 181-204.
GARCÍA, José (2004), "Educational Administration and Management. Some lessons in the US and México". *Revista Interamericana de Educación para Adultos*, n° 26, pp. 11-52.
GARCÍA, Lorenzo (2006), *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel Educación.
GARCÍA, Lorenzo y otros (2009), *Concepciones y tendencias de la educación a distancia en América Latina.* Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
GARDINER, Patrick (1961), *La naturaleza de la explicación histórica*. Ciudad de México: UNAM.
GARDNER, Howard (1997), *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples.* Ciudad de México: FCE.

Garduño, Roberto (2008), "Las tecnologías y la educación superior a distancia en México". *Revista Digital Universitaria*, vol. 9, n° 9, pp. 2-15.
Gautier, Emilio (2007), "Educación de calidad. Comentarios a la nueva propuesta de la orealc/unesco". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, n° 5, pp. 29-35.
Geuss De, Arie (1988), *Planning as Learning*. Harvard: Harvard Business Review.
Giroux, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
Goldmann, Lucien (1970). *Las ciencias humanas y la filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
González, Teresa (2007), *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos.* Madrid: Pearson Prentice Hall.
Gouldner, Alvin (1971), *La crisis de la sociología*. Buenos Aires, Amorrortu.
Groeger, Jeffrey y Mark Barnes (2003), "Conflict of interest in human subjects research". *Critical Care Medicine*, n° 31, pp. 137-142.
Gutiérrez, Paola y otros (2010), "Violencia, Estado y crimen organizado en México". *El Cotidiano*, uam, n° 163, pp. 105-114.
Guwy, France (2008), "La asimetría del rostro. Entrevista a Emmanuel Lévinas", en A. Alonso, *Emmanuel Lévinas: la filosofía como ética.* Valencia: Universitat de València.
Hammer, Michael y James Champy (1994), *Reingeniería*. Bogotá: Norma.
Han, Byung-Chul (2012), *La sociedad del cansancio.* Barcelona: Herder.
Hansen, Tia y otros (1999), "Using telematics for collaborative knowledge construction", en P. Dillenbourd (coord.), *Collaborative Learning.* Oxford: Pergamon, pp. 169-196.
Hawking, Stephen (2010), *A hombros de gigantes*. Barcelona: Crítica.
Heidegger, Martin (1980), "Martin Heidegger en diálogo", en L. García de la Huerta, *La técnica y el Estado moderno.* Santiago: Departamento de Estudios Humanísticos de la Universidad de Chile.
Heidegger, Martin (2005), *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.
Heidegger, Martin (2007), *Filosofía, Ciencia y Técnica.* Santiago, Chile: Universitaria.
Heredia, Yolanda y María Romero (2007), "Un nuevo modelo educativo centrado en la persona: compromisos y realidades", en A. Lozano y J. Burgos (comps.), *Tecnología educativa*. Ciudad de México: Limusa, pp. 53-75.
Holmberg, Börje (1985), *Status and Trends of Distance Education*. London: Kogan Page.
Holmberg, Börje (1989), *Theory and practice of distance education*. New York: Toutledge.

Hobbes, Thomas (1980), *Leviathan*. New York: Penguin Books.
Horney, Karen (1960), *La personalidad neurótica de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Paidós.
Hume, David (2010), *Investigación sobre el entendimiento humano*. Buenos Aires: Losada.
Illich, Iván (1982), "Después de la escuela, ¿qué?", en I. Ilich y otros, *Un mundo sin escuelas*. Ciudad de México: Nueva Imagen.
Ilustre y Nacional Colegio de Abogados de México (2006), *Código de Ética*. Ciudad de México. En: incam.org
Inne [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2016), *La educación obligatoria en México*. Ciudad de México: inee.
Inhelder, Bärbel (1996), *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Madrid: Morata.
Instituto Mexicano de Contadores Públicos (2012), *Código de Ética Profesional*. Ciudad de México. En: imcp.org.mx
Jabif, Liliana (2008), *El rol del directivo*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
Johnson, David y Roger Johnson (1996), *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
Joliot-Curie, Frédéric (1992), *De la ciencia académica a la ciencia crítica*. Barcelona: Anagrama.
Jonas, Hans (1995), *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Madrid: Herder.
Jonas, Hans (2000), *El principio de vida: hacia una biología filosófica*. Madrid: Trotta.
Jonassen, David y otros (1995), "Constructivism and Computer-Mediated Communications in Distance Education". *The American Journal of Distance Education*, vol. 9, n° 2, pp. 7-26.
Jung, Carl (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Buenos Aires: Paidós
Keane, John (2000), *Reflexiones sobre la violencia*. Madrid: Alianza.
Keddie, Nell (1971), "Classroom Knowledge", en M. Young (comp.), *Knowledge and control*. Londres: Collier MacMillan, pp. 133-160.
Koyré, Alexander (1983), *Estudios de historia del pensamiento científico*. Madrid: Siglo xxi.
Koyré, Alexander (1994), *Pensar la ciencia*. Barcelona: Paidós.
Kraft, Victor (1986), *El círculo de Viena*. Madrid: Taurus.
Kuhn, Thomas (1989), *¿Qué son las revoluciones científicas?* Paidós: Barcelona.
Kuhn, Thomas (2007), *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: fce.
Kusch, Rodolfo (2000), *Obras completas*, vol. 1, Rosario: Fundación Ross.

Kushner, Harold (1980), "¿Por qué sufren los justos? Apuntes para una teología de la tragedia". *Maj´Shavot / Pensamientos*, vol. 19, n° 1, pp. 18-25.
Lacey, Hugh (2009), "La ética y el desarrollo de la nanotecnología". *Realidad*, n° 199, p. 77-90.
Latapí, Pablo (2004), "La política educativa del Estado mexicano desde 2002". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 6, n° 2, pp. 1-16.
Laudan, Larry (1986). *El progreso y sus problemas*. Madrid: Encuentro.
Lavín, Sonia (2007), "Transitando desde la gestión de un establecimiento hacia la gestión de un centro de desarrollo educativo". *Educare*, vol. 31, n° 2, pp. 23-35.
Lévinas, Emmanuel (2001), *Entre nosotros*. Valencia: Pre-textos.
Lévinas, Emmanuel (2002), *Fuera del sujeto*. Madrid: Caparrós Editores.
Lévinas, Emmanuel (2003), *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
Lichtenberg, George (1990), *Aforismos*. Barcelona: Edhasa.
Litke, Robert (1992), "Violencia y poder". *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, n° 132, pp. 161-172.
Leece [Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación] (2008), *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago: unesco.
Lonergan, Bernard (1999), *Insight: Estudio de la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme.
López, Hugo (2012), "Cómo y por qué una filosofía de la tecnología". *Argumentos de Razón Técnica*, n° 15, pp. 111-124.
Lozano, Antonia (2009), "Comunidades de aprendizaje en red: diseño de un proyecto de entorno colaborativo". *Teoría de la Educación*, vol. 5, n° 1, pp. 1-7.
Makarenko, Antón (1997), *La colectividad y la educación de la personalidad*. Moscú: Progreso.
Manrique, Lileya (2004), *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. Memorias del Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia LatiEduca.
Maquiavelo, Nicolás (2008), *El príncipe*. Ciudad de México: Grupo Editorial Tomo.
Marginson, Simon (2000), "Rethinking Academic Work in the Global Era". *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 22, n° 1, pp. 23-35.
Márquez, Humberto y otros (2012), "Violencia e inseguridad en México: necesidad de un parteaguas civilizatorio". *Estudios Críticos del Desarrollo*, vol. 2, n° 2, pp. 167-197.
Martínez, Esther y Manuel Raposo (2006), "Las tic en manos de los estudiantes universitarios". *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 5, n° 2, pp. 165-176.

Martínez, Miguel (2006), "La gestión de un nuevo sistema educativo en función de la escuela". *Educar. Revista de Educación*, n° 39, pp. 59-68.

Martínez, Román y Yolanda Heredia (2010), "Tecnología educativa en el salón de clase". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, n° 45, pp. 371-390.

Martínez, Sergio (1993), "Método, evolución y progreso en la ciencia". *Crítica, Revista Hispanoamericana de Filosofía*, vol. 25, n° 73, pp. 37-69.

Martínez-Rizo, Felipe (2006), "La educación en México y Corea del Sur". *Cuadernos de investigación*, n° 27, pp. 1- 88.

Maslow, Abraham (1970), *Motivation and Personality.* New York: Harper & Row.

Maslow, Abraham (1993), *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.

Maturana, Humberto (1994), *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago, Chile: Dolmen.

Matus, Carlos (1987), *Política, planificación y gobierno*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.

Maureira, Oscar (2004), "El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, n° 2, pp. 1-21.

McAnally-Salas, Lewis y otros (2006), "La integración de la tecnología educativa como alternativa para ampliar la cobertura en la educación superior". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, n° 28, pp. 11-30.

Mc Luhan, Marshall (1968), *El aula sin muros*. Madrid: Ediciones de Cultura Popular.

Mead, George (1934), *Mind, Self and Society: from a standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

Mead, George (1982), *Espíritu, persona y sociedad.* Barcelona: Paidós.

Medina, Manuel (1995), "Tecnología y filosofía: más allá de los prejuicios epistemológicos y humanistas". *Isegoría*, n° 12, pp. 180-196.

Mena, Marta (2004), *La educación a distancia en América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, Buenos Aires: La Crujía.

Miklos, Tomás (2012), "Prospectiva de la educación virtual: el caso de América Latina", en M. Morocho y C. Rama (eds.), *Las nuevas fronteras de la educación a distancia*. Loja, Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja, pp. 115-136.

Mintzber, Henry y James Quinn (1991), *El proceso estratégico*. Madrid: Prentice Hall Hispanoamericana.

Mitcham, Carl (1989), *Qué es la filosofía de la tecnología*. Barcelona: Anthropos.

Mitcham, Carl y Robert Mackey (eds.) (2004), *Filosofía y tecnología*. Madrid: Encuentro.

Moncayo, Luis (2006), "Delimitando el concepto de gestión escolar". *Educar. Revista de Educación*, n° 39, pp. 7-12.
Moore, Michael (1994), "Autonomy and Independence". *The American Journal of Distance Education*, vol. 8, n° 2, pp. 1-5.
Moore, Michael y Greg Kearsley (1996), *Distance education: A systems view*. Belmont, California: Wadsworth.
Moore, Michael y Namin Shin (2000), "Charles Wedemeyer: The Father of Distance Education", en M. Moore y N. Shin (eds.), *Speaking Personally about Distance Education: Foundations of Contemporary Practice*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
Moreno, Manuel (2006), *Tendencias de la educación a distancia en América Latina*. Documento de trabajo para el curso "Teoría y práctica de la educación a distancia". suv, Universidad de Guadalajara.
Moreno, Manuel (2012), "Educación a distancia, un caleidoscopio para el aprendizaje en la diversidad", en M. Moreno, *Veinte visiones de la educación a distancia*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
Morin, Edgar (1980), *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
Morin, Edgar (2002), *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
Morin, Edgar (2011), *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
Moya, Eugenio (1998), *Crítica de la razón tecnocientífica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
Muñoz, Carlos (1997), *Calidad de la Educación. Políticas instrumentadas en diversos países para mejorarla.* Ciudad de México: Fundación Mexicana para la Salud.
Murillo, Francisco (2006), "Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, n° 4, pp. 11-24.
Namo de Mello, Guiomar (1998), *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. Ciudad de México: sep.
Nancy, Jean Luc (2003), *El sentido del mundo.* Buenos Aires: La marca editora.
Nieto, José (2003), "La comunicación en las organizaciones escolares", en M. González (coord.), *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación.
Nietzsche, Friedrich (2004), *Cómo se filosofa a martillazos.* Ciudad de México: Grupo Editorial Tomo.
Nietzsche, Friedrich (2011), "La ciencia jovial", en F. Nietzsche, *vol. 1*. Madrid: Gredos.

Nolasco, Pedro y Miguel Ojeda (2016), "La evaluación de la integración de las tic en la educación superior: fundamento para una metodología". *Revista de Educación a Distancia*, n° 48, pp. 1-24.

Ocegueda, Juan (2014), "La educación superior en México: un estudio comparativo". *CIENCIA ergo-sum*, vol. 21, n° 3, pp. 181-192.

Onrubia, Javier (2016), "Aprender a enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento". *Revista de Educación a Distancia*, n° 50, pp. 1-16.

Orealc-Unesco (2007), *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de la ii Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Ornelas, Carlos (1997), *El sistema educativo mexicano*, Ciudad de México: fce.

Ortega, Jesika y Dora González-Bañales (2013), *Efectos negativos de las tic en la escuela de la era digital*. Medellín: Memorias Virtual Educa.

Ortega, Jesika y Dora González-Bañales (2016), "El ciberacoso y su relación con el rendimiento académico". *Innovación Educativa*, vol. 16, n° 71, pp. 17-37.

Ortega y Gasset, José (1965), *Meditación de la técnica*. Madrid: Espasa-Calpe.

Osuna, Cecilia y Edna Luna (2011), "Valores Éticos en la Formación Universitaria de las Áreas de Ciencias Naturales e Ingeniería y Tecnología en el Contexto de la Sociedad del Conocimiento". *Formación universitaria*, vol. 4, n° 5, pp. 29-36.

Padua, Jorge (1986), "Presiones y resistencias al cambio en la educación superior de México". *Estudios Sociológicos*, vol. 6, n° 16, pp. 129-178.

Parent, Juan (1988), "La violencia y el determinismo filosófico". *Relaciones*, vol. 9, n° 33, pp. 7-26.

Parsons, Talcott (1980), "La clase como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana", en A. Grass, *Textos fundamentales de Sociología de la Educación*. Madrid: Narcea

Pastor, Martín (2005), "La educación superior a distancia en el nuevo contexto tecnológico del siglo xxi". *Revista de la Educación Superior*, vol. 34, n° 136, pp. 77-93.

Paz, Octavio (2004), *El laberinto de la soledad*. Ciudad de México: fce.

Peters, Otto (1998), *Learning and Teaching in Distance Education. Analyses and interpretations from an international perspective*. London: Kogan Page.

Piaget, Jean (1977), *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

Piaget, Jean (1978), *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*. Madrid: Siglo xxi.

Pinker, Steven (2014), *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones*. Barcelona: Paidós.
Pimienta, Daniel (2007), "Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática", en J. Gómez, *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones.* Madrid: Biblioteca Complutense, pp. 11-22.
Pollard, Andrew (1982), *The social world of the Primary School.* London: Holt, Rinehart y Winston.
Popper, Karl (1967), *El desarrollo del conocimiento científico*. Buenos Aires: Paidós.
Popper, Karl (1974), *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.
Portela, Antonio (2003), "Gobierno, autonomía y participación en los centros escolares", en M. González (coord.), *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos.* Madrid: Pearson Educación.
Portela, Antonio (2003), "Planificación y estrategia en los centros escolares", en M. González (coord.), *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos.* Madrid: Pearson Educación.
Pozner de Weinberg, Pilar (1997), *El directivo como gestor de aprendizajes escolares.* Buenos Aires: aique.
Pozner de Weinberg, Pilar (2000), *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Buenos Aires: iipe.
Radnitzky, Gerard y Gunnar Andersson, (eds.) (1982), *Progreso y racionalidad en la ciencia*. Madrid: Alianza.
Ricoeur, Paul (2006), *El mal. Un desafío a la filosofía y a la teología.* Buenos Aires: Amorrortu.
Rinesi, Eduardo y otros (2005), *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Prometeo.
Ritter, Michael (2008), *Cultura Organizacional*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
Rivas, Sehyla (2006), "La gestión directiva en la escuela". *Educar. Revista de Educación*, n° 39, pp. 13-20.
Rivière, Ángel (1984), "La psicología de Vigotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía". *Infancia y Aprendizaje*, n° 27, pp. 7-86.
Rogers, Carl (2014), *El proceso de convertirse en persona.* Ciudad de México: Paidós.
Romero, Edit y otros (2010), "El uso de las tic en la educación básica de jóvenes y adultos de comunidades rurales y urbanas del sureste de México". *Revista de Educación a Distancia*, n° 22, pp. 1-19.
Rotter, Julian (1954), *Social Learning and Clinical Psychology.* New Jersey: Prentice Hall.
Rousseau, Jacobo (2002), *Origen de la desigualdad entre los hombres*. Río Piedras, Puerto Rico: edil.

Rovai, Alfred y otros (2006), "Student evaluation of teaching in the virtual and traditional classrooms: A comparative analysis". *Internet and Higher Education*, vol. 9, n° 1, pp. 23-35.

Russell, Bertrand (1995), *Los problemas de la filosofía*. Barcelona: Labor.

Salas, Flora (2003), "La administración educativa y su fundamentación epistemológica". *Educación*, Universidad de Costa Rica, vol. 27, n° 1, pp. 9-16.

Sander, Benno (1996), *Gestión educativa en América Latina*. Buenos Aires: Troquel.

Santos De los, Eliézer (1996), "El estudio independiente, consideraciones básicas", en P. Ávila y C. Morales (coords.), *El estudio independiente*. Ciudad de México: ilce, pp. 9-20.

Sañudo, Lya (2001), "La transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder". *Revista de Educación*, n°16, pp. 24-31.

Scardamilia, Marlene y Carl Bereiter (2000), "Process and product in Problem-Based Learning (pbl) research", en D. Evensen y C. Hmelo-Silver (eds.), *Problem-Based Learning, a research perspective on learning interactions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 185-195.

Schalk, Ana (2010), *El impacto de las tic en la educación*. Relatoría de la Conferencia Internacional de Brasilia, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, unesco.

Schmelkes, Silvia (1997), "Educación para la vida: algunas reflexiones en torno al concepto de relevancia de la educación". *Ensayos sobre educación básica*, n° 50, pp. 5-13.

Schmelkes, Silvia (2000), *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Ciudad de México: sep.

Schmelkes, Silvia (2001), "Calidad de la educación y gestión escolar", en E. Manteca (coord.), *Gestión Escolar*. Ciudad de México: sep.

Seddon, Terri (1997), "Markets and the English: Rethinking educational restructuring as institutional design". *British Journal of Sociology of Education*, vol. 18, n° 2, pp. 165-185.

Seibold, Jorge (2000), "La calidad integral de la educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa". *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 23, pp. 215-231.

Sérieyx, Hervé (1994), *El Big Bang de las Organizaciones. Cuando la empresa entra en mutación*. Barcelona: Granica.

Siemens, George (2004), "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age" [en línea].

Skinner, Frederic (1985), *Aprendizaje y comportamiento*. Barcelona: Martínez Roca.

Sociedad Mexicana de Psicología (2009), *Código ético del Psicólogo*. Ciudad de México: Trillas.

Stiglitz, Joseph (2014), *La creación de una sociedad del aprendizaje*. Ciudad de México: Paidós.

Stoll, Louise y Dean Fink (1999), *Para cambiar nuestras escuelas.* Madrid: Octaedro.

Suárez, Cristóbal (2003), *Del aprendizaje en red a una red de aprendizaje*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Tabashnik, Bruce y otros (2013), "Insect resistance to Bt crops: lessons from the first billion acres". *Nature Biotechnology*, n° 31, pp. 510–521.

Tello, Edgar (2007), "Las tecnologías de la información y comunicaciones (tic) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 4, n° 2, pp. 1-8.

Toranzos, Lilia (1996), "Evaluación y calidad". *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 10, pp. 63-78.

Touraine, Alain (1978), *La voix et le regard.* París: Le Seuil.

Unesco (1994), *geseduca: Gestión Educativa, un modelo para armar.* Santiago, Chile: unesco/orealc/replad.

Unesco (2005), *Educación para Todos: El imperativo de la calidad.* Informe de seguimiento de la ept en el mundo [en línea].

Unesco (2006), *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos*. Buenos Aires: iipe-unesco.

Unesco (2008), *Estándares de competencia en tic para docentes*. París: unesco.

Unesco (2009), *Medición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (tic) en Educación.* Montreal/Quebec: Instituto de Estadística de la unesco.

Unesco (2013), *Uso de tic en educación en América Latina y el Caribe. Análisis regional de la integración de las tic en la educación y de la aptitud digital (e-readiness)*. Montreal/Quebec: Instituto de Estadística de la unesco.

Unesco (2013), *Enfoques estratégicos sobre las tic en Educación en América Latina y el Caribe.* Santiago, Chile: orealc.

Unesco (2013), *International Statistics of Education*. En: data.uis.unesco.org

Unesco (2015), *Informe de la unesco sobre la ciencia. Hacia 2030*. París: unesco.

Universidad de Guadalajara (2007), *Modelo Educativo Siglo xxi* [en línea].

Uribe, Mario (2005), "El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior". *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (prelac)*, n° 1, pp. 1-10.

Useros, José (2013), "El cambio climático: sus causas y efectos medioambientales". *Anales de la Real Academia de Medicina y Cirugía de Valladolid*, n° 50, pp. 71-98.

Valenzuela, Gonzalo (2004), *La problemática del conocer*. Santiago, Chile: Universidad Arturo Prat / cecad.

Velázquez, Luz (2010), *Sexting, sexcasting, sextorsión, grooming y cyberbullying. El lado oscuro de las tic*. Ponencia en el xi Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Vera, José y otros (2014), "Evaluación de competencias básicas en tic en docentes de Educación Superior en México". *Revista de Medios y Educación*, n° 44, pp. 143-155.

Vigotsky, Lev (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Villa, Aurelio (2004), "Liderazgo para la innovación", en A. Villa, *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*. Deusto: Universidad de Deusto.

Volpi, Franco (2005), *El nihilismo*. Buenos Aires: Biblos.

Weber, Max (1969), *Economía y sociedad*, vol. 2. Ciudad de México: fce.

Wedemeyer, Charles y Gaile Childs (1961), *New Perspectives in University Correspondence Study*. Chicago: Center for the Study of Liberal Education for Adults.

Wedemeyer, Charles (1981), *Learning at the Back Door: Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan*. Madison: University of Wisconsin Press.

Williams, Phil (2010), "El crimen organizado y la violencia en México". *Istor: Revista de Historia internacional*, año 11, n° 42, pp. 15-40.

Wood, David (2005), *The Step Back: Ethics and Politics after Deconstruction*. New York: SUNY Press.

Woods, Peter (1980), *Teacher Strategies*. Beckenham, Kent: Croom Helm.

Zhao, Yong (2002), "Conditions for classroom technology innovations". *Teachers College Record*, vol. 104, n° 3, pp. 482-515.

Zambrano, María (1996), *Filosofía y poesía*. Ciudad de México: fce.

Zambrano, María (2004), *La razón en la sombra*. Madrid: Siruela.

Ziman, John (1981), *La credibilidad de la ciencia*. Madrid: Alianza.

Zimbardo, Philip (2014), *El efecto Lucifer. El porqué de la maldad*. Barcelona: Paidós.

Žižek, Slavoj (2009), *Sobre la violencia*. Buenos Aires: Paidós.

ÍNDICE

De la responsabilidad social a la lealtad social 9

I
LEALTAD SOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Educar para la lealtad social 21

1. Dimensión filosófica de la educación 25
Noción de conocimiento 26
Sujeto y procesos de enseñanza 26
Educación para la vida y el *insight* 29
Creatividad 30
Conciencia del propio límite 31
Aprecio por el conocimiento y el trabajo colectivo 32
Saberes para la lealtad social 33

2. Dimensión sociológica de la educación 37
El aula como subsistema social 38
Reproducción del entorno social 39
Códigos sociales y sistema educativo 41
Interacciones simbólicas en la educación 43
Práctica educativa y ejercicio de poder 44
Educación y comunicación 45

3. Dimensión psicológica de la educación 47
El vínculo entre la psique y el estudio 47
La relación del individuo consigo mismo 50
Interacción del individuo con su entorno 54

4. Dimensión didáctica de la educación 59
Construccionismo 59
Habilidades para el mundo contemporáneo 61
Aprendizaje significativo con responsabilidad social 62
Educación para la autonomía 63
Enfoque transaccional e interactivo 65
Educación vinculada con la vida..... 66
Liderazgo e integración 67
Evaluación de la didáctica..... 68

5. Dimensión ética de la educación 71
Ejercicios de responsabilidad..... 71
Ideario del estudiante 74
Ideario del profesor..... 75
Ideario del personal administrativo..... 76
Invitación a la ética..... 78
Ética y conocimiento 79

6. Dimensión administrativa de la educación..... 83
Estructuración del centro educativo..... 83
Gestión educativa y eficiencia académica 85
Delimitación de funciones..... 86
Calidad y liderazgo..... 88
Gestión educativa..... 89

II
ENCRUCIJADAS ACTUALES Y LEALTAD SOCIAL

De las aulas a la fricción social 95

7. Evaluar el progreso científico 97
El cuestionamiento filosófico hacia la ciencia 98
La filosofía como sinodal ante la ciencia..... 99
La demarcación de la ciencia y su progreso..... 101
Problematización filosófica de la ciencia 105
Corolario..... 116

8. Educar mediante la tecnología..... 119
El panorama educativo 120
Uso de las TIC en la educación 123
Inversión en tecnología..... 127

Filosofía y tecnología 131
Competencias digitales 135
Calidad educativa y uso de las TIC 139
Prácticas inapropiadas en el uso de las TIC 143
Inadecuaciones de la tecnología de información 145
Inclusión social y brecha digital..... 150
Prospectiva ante las TIC 155
Optimismo y era tecnológica..... 158

9. Encarar la violencia 165
Distinciones de la violencia 167
Causas de la violencia 172
Violencia y Estado..... 177
Violencia en México 182
Utilidades de la violencia..... 186
Lealtad social en ámbitos violentos 190

Referencias 199

Lealtad social de Héctor Sevilla,
publicado por Ediciones Comunicación
Científica S. A. de C. V., se terminó
de editar en abril de 2022.

La lealtad social se erige en donde abunda la carencia, a partir de las limitaciones sociales. Los problemas colectivos ofrecen una oportunidad de mejora y determinan el grado de compromiso que los ciudadanos comparten. Conviene revalorar las crisis que existen en cada ámbito social y en cada contexto educativo porque son la ocasión para replantear nuestra lealtad. Suele decirse que la educación es responsable del avance o retroceso de la sociedad, pero son los sistemas políticos y económicos los que condicionan el avance de los países. Es obligación de las instituciones educativas exigir calidad en quienes gobiernan, de modo que la calidad educativa se combine con la calidad política.

Este libro pretende aportar algunas sendas de reflexión para la promoción de la lealtad social en cualquier ámbito que incluya individuos despiertos y dispuestos. En primer término, se ofrecen distintas aristas para integrar la lealtad social en seis dimensiones de la educación: la antropológico-filosófica, la sociológica, la psicológica, la administrativa, la didáctica y la ética. Además, se aluden un conjunto de contextos y situaciones que engloban distintas encrucijadas de México: *a*) el uso de la noción de progreso en torno a la ciencia (sobre la cual es importante indagar para percibir la estatura de su discurso); *b*) la implementación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo (las cuales se requieren para incluir a los desfavorecidos); *c*) la proliferación de la violencia (que debe ser comprendida y juzgada).

Héctor Sevilla Godínez es doctor en filosofía por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Miembro del SNI del Conacyt, de la Academia Mexicana de Ciencias, de la Sociedad Académica de Filosofía de España y de la Asociación Filosófica de México. Es profesor e investigador en la Universidad de Guadalajara. En su obra sobresalen los libros *Contemplar la nada* (2017), *Filosofía transpersonal* (2018), *La sombra del candelabro* (2018), *Espiritualidad filosófica* (2018) y *Asombro ante lo absoluto* (2021). Ha publicado más de 120 artículos en revistas indexadas de 20 países. Contribuye con sus estudios al ámbito de la filosofía de la religión, la educación y la metafísica.

COMUNICACIÓN CIENTÍFICA PUBLICACIONES ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS
www.comunicacion-cientifica.com

DOI.ORG/10.52501/CC.048

ISBN: 978-607-99746-7-1
9 786079 974671